

الفصل الثالث



الفصل الثالث : التكوين الجامعي

- أولا : تطور التعليم الجامعي في الجزائر
- ثانيا : عناصر التكوين الجامعي
- ثالثا : أركان العملية التكوينية
- رابعا : العلاقة بين الجامعة و المؤسسة و سوق العمل

أولا : تطور التعليم الجامعي في الجزائر

1. نشأة الجامعة الجزائرية

اعتبر المشرع الجزائري الجامعة مؤسسة عمومية ، ذات طابع إداري تساهم في نشر المعارف و إعدادها و تطويرها ، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد⁽¹⁾ ، لذا فقد وضعها تحت وصاية الدولة في خدمة الأهداف السياسية و الاقتصادية و الثقافية المحددة من طرفها ، وهي تابعة لوزارة مختصة تسمى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي . ويعود تأسيس الجامعة الجزائرية إلى سنة 1909 ، أما بذورها الأولى فترجع إلى سنة 1877 ، وتخرج منها أول طالب سنة 1920 من معهد الحقوق كمحامي⁽²⁾ ، وكانت تهدف إلى تعليم و تثقيف أبناء الفرنسيين المتواجدين بالجزائر ، وكذا تكوين نخبة مزيفة من المثقفين الجزائريين ، مقطوعة الصلة عن الجماهير الشعبية ، من أجل استعمالهم في تنفيذ سياستها الاستعمارية .

وبعد الاستقلال وجدت الجامعة الجزائرية نفسها أمام هياكل جامعية متركزة في الجزائر العاصمة و لا تمد التقاليد الوطنية بصلة في مجال التعليم العالي ، فالأجهزة الجامعية الموروثة بعد الاستقلال كانت تسيير وفق نظام صممه الإدارة الفرنسية لخدمة مستوطنها ، فلم تجد الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال أي قاعدة متينة للانطلاق ، ليس علي مستوى الهيئة التدريسية فقط ، بل علي مستوى الإداريين و المختصين في التسيير الجامعي .

فكان الحل الاضطراري أن أخذت هيئة التدريس وقتها مهمة التدريس و العمل الإداري معا⁽³⁾ ، مع الاستعانة بمدرسين من البلدان العربية والصدقية ، ولقد سجل قطاع التعليم العالي أثناء الاستقلال تدرجيا تحسنا في المشروع الاجتماعي الوطني ، حيث كان الهدف الأول للجامعة هو المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية ، غير أن تكثيف النشاط الاقتصادي و الاجتماعي بالتظافر مع متطلبات أسلوب إعادة الإنتاج الموسع ، فرضت تنوع ملامح التكوين قصد تلبية حاجات كل قطاع⁽⁴⁾ .

2- أهداف التعليم العالي في الجزائر :

إن إصلاح التعليم العالي في الجزائر ، كان يفرض تحقيق ثلاث أهداف رئيسية هي التعريب ، ديمقراطية التعليم و الجزارة ، لكن تحقيق هذه الأهداف قد كان له آثارا سلبية نتعرض لها من خلال عرضنا هذه الأهداف .

أ - التعريب :

يقصد بالتعريب هو التخلي عن اللغة الفرنسية المتعامل بها في المؤسسات التعليمية في العهد الاستعماري ، و إحلال اللغة العربية مكانها و شرع في ذلك غداة الاستقلال ، و بدأ التعريب في الجامعة بالأدب العربي و التاريخ و الفلسفة و غيرها ، وكانت الدراسة باللغتين العربية و الفرنسية في العلوم الإنسانية أثناء الستينات إلى أن تم تعريب كل العلوم الإنسانية و بعض التخصصات في العلوم كالرياضيات⁽⁵⁾ .

و ابتداء من سنة 1980 تم التعريب على مستوى الطاقم البشري بواسطة أساتذة معربين أو بأساتذة مفرنسين تم تعريبهم ، إلا أن ذلك كان له آثارا سلبية وخيمة فالمدّة الممنوحة للتعريب كانت أقل من أن يتقن هؤلاء الأساتذة اللغة العربية ويستخدمونها بالشكل المطلوب في التدريس و البحث العلمي ، أما عن المراجع فقد

شكلت المراجع باللغة العربية مشكلا كبيرا ، لانعدام الترجمة من اللغة الفرنسية من جهة ، ومن جهة أخرى فالكتب المستوردة من دور النشر العربية المترجمة عن أعمال ومراجع بالانجليزية كانت تحمل أخطاء في طرح المفاهيم و المعطيات النظرية التي قد تخل بالمعنى الأصلي .

فعلى سبيل المثال في العلوم الاجتماعية تتم الترجمة المضاعفة للنص من الانجليزية إلى الفرنسية إلى العربية ، فكان عدم خضوع هذه الترجمة إلى التفكير العلمي المتخصص ، الذي يعيد انتاج الفكرة الأصلية و ليست الظاهرية أو الأسلوب ، وبما أن الطلبة الملتحقين بالجامعة معربين فقد وجدوا في هذه المراجع ظلتهم التي ينهلون منها ما يريدون مهما اختلفت مستوياتها وقيمتها العلمية والمعرفية (6)

و من الآثار السلبية أيضا لسياسة التعريب تلك ، اليوم هو انتشار الضعف في استخدام اللغات الأجنبية في الأوساط الجامعية خاصة في الآداب و العلوم الاجتماعية ، مما جعل الإطارات المتخرجة من الجامعة الجزائرية تواجه أول مشكلة بمجرد دخولها أسواق العمل و حصولها على وظيفة معينة ، تفرض عليهم التعامل باللغات الأجنبية ، خاصة ونحن في عصر التكنولوجيا الحديثة من كمبيوتر وإنترنت وغيرها .

ب - ديمقراطية التعليم :

يقصد بديمقراطية التعليم العالي ، أنه من حق كل حامل لشهادة البكالوريا أن يدخل الجامعة ، وفي البداية لم يكن يراعي التفوق في دخول التخصصات المختلفة لكن بعد الإصلاحات في فترة السبعينات ، روعي مبدأ التفوق المعقول في المادة التي يريد الطالب التخصص بها ، فكان عليه الحصول على 12 من 20 فيها (7) ، وذلك بغية تزويد البلاد بالإطارات المؤهلة .

و عن مظاهر الديمقراطية التعليمية في بلادنا ، فقد كانت هذه السياسة لا تخضع للمبادرة الأكاديمية وإنما للضغوط السياسية و التدخلات التي لم تحدد الإمكانيات المتاحة ، والميكانيزمات، التنظيمية كمثال هذه العملية ، مما كان له آثارا سلبية على مستوى التكوين و قيمة التعليم نتيجة إعداد الطلبة الهائلة و عجز الأساتذة للاستجابة لمقتضيات التعليم (8) .

لذا وجب إعادة النظر في هذه السياسة لتفادي الكوارث التي سيجنيها القطاع خاصة و البلاد بصفة عامة و فيما يخص مستوى المتكونين بصفة خاصة، ومن بين الإجراءات العلمية الواجب العمل بها في اقرب الآجال التالية (9) :

- التخلي عن شعار " لكل حامل شهادة بكالوريا " مقعد بيداغوجي بالجامعة " لأنه شعار سياسي شعبي تجاوزه الزمن " ، ولم يعد يتماشى مع المرحلة الحالية .
- تخلي الدولة عن الدعم اللامشروط ماليا بالطلبة و التكفل فقط بالمتفوقين من أبناء الطبقة الدنيا و المتوسطة ، قصد تخفيف أعباء المالية الكبيرة على الدولة.

- رفع معدل الدخول إلى الجامعة إلى 20/12 ونفسه معدل التخرج منها ، قصد الرفع من مستوى التكوين والتقليل من الضغط الكبير على هياكل الاستقبال الجامعية.
- كتابة التقدير الذي يحصل عليه الطالب على شهادة التخرج ، لانه من غير المعقول ان تمنح للطلبة شهادات جامعية بدون تقدير ، ففي ذلك مساواة بين الجودة والرداءة ، وإجحاف في حق الطلبة المتفوقين .
- إذن فتحسين المستوى التكويني لطلبة الجامعات يستوجب إعادة النظر في مبدأ ديمقراطية التعليم، و السعي في تحقيق المواءمة بين الجانبين الكمي و الكيفي في إعداد إطارات البلاد .

ج- الجزائر :

يعني هذا المفهوم التخلص من العنصر الأجنبي في مؤسسات الدولة ، وتعرضه بالعنصر الوطني ، فمن أهم التحولات التي عرفت الجامعة الجزائرية هو تكوين طاقم من الأساتذة الوطنيين الذين انتقل عددهم بسرعة من 82 أستاذ جزائري سنة 1962 إلى 14581 سنة 1997 ، وجزارة التأطير بهذا يقارب 100 % .

لقد كان التخلي عن الأساتذة الأجانب المتمرسين و ذوي الخبرة في مجال البحث العلمي و التعليم ، و الاعتماد على العنصر الوطني الذي يفتقر إلى لنفس الجودة و الاستعدادات التعليمية ، أن أثر سلبا على جودة التعليم و العناية بضمان الصرامة التعليمية و المتمثلة في المعايير و الشروط المحددة للالتحاق بالتعليم ، لذا اعتبرها البعض سياسة فاشلة كونها لم تأخذ بعين الاعتبار خصوصية الجامعة كمؤسسة علمية ومنارة فكرية ، فإذا كانت الجزائر مدلول وطني ، فالعلم التقني خاصة ليست له وطنية أو جنسية ⁽¹⁰⁾ ، فقد أفقدتنا هذه السياسة الاتصال و التواصل مع العالم الخارجي ، وجعلت مستوى التكوين المقدم في تدني لدرجة يمكن وصفها بالخطيرة .

لذا فان تدارك هذه الوضعية لن يتأت لنا إلا باتخاذ جملة من التدابير أهمها : ⁽¹¹⁾

- جلب بعض الاساتذة الاجانب من ذوي السمعة العالمية في أغلب التخصصات و حسب الاحتياجات .
- دعم سياسة الاستاذة الزائرين لفترات القصيرة و متوسطة لضمان حسن التأطير للدراسات العليا .
- تشجيع الدورات التدريبية للأساتذة و طلبة الدراسات العليا في العمل على عقلنتها وتطويرها.

3- مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر :

إن الأزمة التي يعرفها النظام التعليمي في الجزائر لها جذورا تاريخية في حقبة تاريخية ماضية و ليست وليدة مرحلة بعينها ، لذا فانه من المنطقي أن نعرض أهم الحثيات والإجراءات التي عرفها هذا النظام في كل مرحلة ، وقد قسمناها إلى أربع مراحل علي أساس التسلسل التاريخي إلى : التعليم العالي في العهد الاستعماري

ثم بعد الاستقلال (1970/62) ثم فترة الإصلاحات (1971/ 1980) ، وأخيرا من 1981 إلى يومنا هذا .

أ - التعليم العالي في العهد الاستعماري :

كانت المساجد و الزوايا قبل و أثناء العهد الاستعماري هي المكان الوحيد لتعليم اللغة والدين ، ونشر الثقافة الإسلامية ، لذا عمل الاستعمار الفرنسي علي القضاء علي هذه المراكز الثقافية والدينية من خلال تحويلها بعضها إلى معاهد للثقافة الفرنسية وحول بعضها الآخر إلى مراكز نشاط الهيئات التبشيرية المسيحية ، فيما عمل علي هدم الكثير منها ، بحجة إعادة تخطيط المدن الجزائرية .

أما جامعة الجزائر و هي الجامعة الوحيدة في القطر فلم تكون لتفتح أبوابها أما الجزائريين إلا بشح كبير ، فقد كانت تضم غداة الاستقلال (1960) ما يقارب 1317 طالب جزائري مقابل 5931 طالب من جنسية أجنبية و أوروبية ، حيث تتراوح نسبة الأوربيين إلى الجزائريين بالجامعة في تلك الفترة ، 3 طلبة أوروبيين لكل طالب جزائري في تخصص الحقوق و الآداب ، ونسبة 7 طلبة أوروبيين إلى طالب جزائري في كل من تخصص العلوم والطب والصيدلة⁽¹²⁾ .

ويمكن أن نشير أيضا إلى أنه لم يتخرج في التكنولوجيا سوى ثلاث جزائريين و خمسة آخرين في الزراعة طلبة الحقبة الاستعمارية ، فقد كانت هذه الجامعة بتنظيمها و فروعها و شروط الدخول إليها تخضع لمنطق استعماري ، جعل منها أداة جيدة للهيمنة السياسية والإدارية⁽¹³⁾ .

إن هذه الوضعية التي و إن كشفت عن شئ فإنها تكشف عن أن العلم و المعرفة هو سلاح فتاك كي يسيطر شعب على آخر ، من خلال نشر ثقافته و أيديولوجية ، فكانت المدرسة والجامعة وسيلة فرنسا في تنفيذ سياستها ، بغية أحكام السيطرة علي المجتمع الجزائري ، و على الرغم من وجود الموالين لفرنسا من النخب الثقافية المثقفة الجزائرية آنذاك ، إلا أن ثلة كبيرة منهم ممن تلقوا التعليم العالي في الجزائر أو فرنسا كانوا شعلة الحركة التحريرية الوطنية.

ب - التعليم العالي بعد الاستقلال (1970/1962)

واجهت الجزائر بعد حصولها علي استقلالها تركة الاستعمار ثقيلة بكل المقاييس فكان بناء دولة عصرية وحديثة يتطلب النهوض بكل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية على حد سواء ، وكان في مقدمة الأولويات المستعجلة القضاء على سياسة التجهيل التي مارسها فرنسا على الشعب الجزائري طيلة قرن وربع قرن، ولم يكن ذلك ممكنا إلا بتأسيس نظام تعليمي يتيح فرصة التعليم لكل الجزائريين بدون استثناء .

و لتغطية الحجز الكبير في صفوف الإطارات الوطنية عملت الدولة الجزائرية على بناء الجامعات وفتح المعاهد لتلبية احتياجاتها ، كما و نوعا ، وكما عملت على تحضيرهم لأخذ مكان الأجانب للقضاء نهائيا على التبعية للخارج ، فبعد تبني الجزائر لسياسة التصنيع التي تعتمد على التكنولوجيا العالية و الدقيقة ، كان لزاما عليها أن تكون

يدا عاملة ذات مستوى عالي متمثلة في إطارات كفاءة من أبناء الوطن للتمكن من تسيير هذه الاستراتيجية و الانطلاق في التنمية الاقتصادية .

و ظهر هذا الاهتمام جليا في المخطط الثلاثي الأول ، حيث حدد أهدافا عديدة منها: (14)

- التزايد السريع في عدد الطلبة الذي يتناسب مع احتياجات الوطن في كل الميادين.
 - توجيه الطلبة نحو مجالات التكوين التي يحتاجها الاقتصاد الوطني .
 - إصلاح محتوى وطرق التعليم الموروثة عن الاستعمار و التي لم تعد تتماشى مع تطور الاقتصاد الوطني لمواكبة سرعة التحولات الاقتصادية التي تشهدها البلاد .
 - ديمقراطية التعليم و المتمثلة في منح فرص التعليم لكل المواطنين دون استثناء .
 - تشجيع البحث العلمي والإبداعي .
- إن هذه الجهود الحثيثة للنهوض بهذا القطاع كان نتيجتها زيادة ملحوظة في عدد الطلبة المسجلين ، والجدول رقم (4) يوضح هذه الزيادة .

جدول رقم (4) : تطور عدد الطلبة في الجزائر الفترة 1962 / 1970

السنة الجامعية	عدد الطلبة	نسبة الزيادة (%)
1963 – 62	2809	-
1964 – 63	3853	37
1965 – 64	3926	40
1966 – 65	5926	111
1967 – 66	8053	187
1968 – 67	9272	230
1969 – 68	9720	246
1970 – 69	14660	422
1971 -70	20131	617

المصدر : Necib RADJEM , Industrialisation et système éducatif

Algérien , OPU Alger, 1986

نقلا عن : مهدي كلو ، الخروج من البطالة نحو وضعيات مختلفة، (بالتصرف)

نلاحظ أن هناك زيادة واضحة في عدد الطلبة حيث انتقل من 2809 طالب بعد الاستقلال إلى 20131 طالب في فترة (70 - 1971) أي نسبة زيادة 617 % وهذا يعكس اهتمام الدولة بتكوين أكبر قدر من الإطارات اللازمة لعملية التنمية .

و على العموم فإن ما يمكن تقييمه في هذه المرحلة هو أن التحولات التي عرفتھا الميادين الاجتماعية والاقتصادية قد أتت أكلها نسبيا ، فعلى الأقل استطاع المجتمع الجزائري التخليص من قيد العبودية ، والضفر بالعديد من المكاسب في الصحة و التعليم ، إلا أن المؤسف في الأمر أن الجامعة الجزائرية قد ظلت محتفظة ببناءاتها المادية و البيداغوجية التي ورثتها عن الإدارة الفرنسية، فبقيت الجامعة تابعة في نظامها و تسييرها للجامعة الفرنسية بل كانت صورة طبق الأصل عنها ، حيث يقول " كولهن " حول هذه الفترة " إن الجامعة الجزائرية في 1970 لازالت تدور على ساعة باريس ، فالسنة الأولى في كلية الآداب و العلوم وهي السنة التحضيرية في الجامعة الفرنسية المعروفة قبل 1966 " (15) .

ج - المرحلة الثالثة : 1971 - 1980 .

تميزت هذه المرحلة بتخلي الجامعة الجزائرية عن نظامها الاستعماري القديم ، وأحداث إصلاحات جذرية وفورية تمثلت في :
اعتبار اللغة العربية عنصرا أساسيا للهوية الجزائرية ، لذا عمدت الجامعة الجزائرية علي توحيد التكوين باللغة العربية ، وجعلته هدفا أساسيا كما جاء في الأهداف المذكورة سابقا، في مختلف التخصصات و مراحل التربية و التكوين.
و يوضح الجدول رقم (5) تطور الكم المعرب بالمقارنة بالكم المفرنس و نسبته المئوية بالمقارنة بالمجموع الكلي ، حيث أن القراءة لهذا الجدول تبين ثبات معدل الطلبة المفرنسين، مقارنة مع تزايد عدد الطلبة المعربين.

جدول رقم (5) : تطور عدد الطلبة المعربين مقارنة بالمفرنسين (1971-1979)

السنة	الطلبة المفرنسين	الطلبة المعربين	المجموع	(%) للمعربين
1971-1972	5644	672	6316	10.6
1972-1973	4138	1445	5583	25.9
1973-1974	3382	1701	5083	33.4
1974-1975	4027	2377	6404	37.1
1975-1976	4007	2848	6855	41.5
1976-1977	4276	3806	8082	47.1
1977-1978	4818	5537	10355	53.5
1978-1979	4433	4957	9390	52.7

المصدر : مصطفى زايد ، التنمية الاجتماعية و نظام التعليم في الجزائر (62-1980)، ص 224

- كما تميزت هذه المرحلة بالتخلي عن نظام الكليات ، حيث كانت الجامعة تعتمد علي أربع كليات ثابتة ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية ، كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية ، كلية الطب و الصيدلة ، وكلية العلوم ، وتعويضه بنظام المعاهد ، وذلك بهدف إعطاء كل فرع علمي أهميته و أبعاده الحقيقية .

و كانت الجامعة في هذه الفترة مطالبة أكثر من أي وقت مضى بإمداد المشروع التنموي بالأفراد المختصين للإنجاح السياسة التنموية ، فكان التسريع في الحصول على تلك الإطارات أن حقق وفرت في اليد العاملة المؤهلة لاستخدام التقنيات الحديثة و التكنولوجيا .

إلا أنها في المقابل لم تستطع التحكم الفعلي في التكنولوجيا والعلوم ، فكانت هذه الإطارات مجرد مسيرة ومراقب للعملية التنموية وكفي .

و أهم ما ميز هذه المرحلة هو الإصلاح الذي عرفه التعليم العالي سنة 1971 و كان بداية هذا الإصلاح إنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1971 ، وارتكز هذا الإصلاح على جملة من الأهداف أهمها :

- ديمقراطية الجامعة بواسطة فتحها أمام كافة شرائح المجتمع .
- جزأة كافة القطاعات و الهياكل الموروثة عن المستعمر و تعويض الأساتذة الأجانب بالجزائريين .
- التعريب ، باستعمال اللغة العربية كلغة للتدريس وإرساء قواعدها .
- توسيع التخصصات العلمية و التقنية .⁽¹⁶⁾

إلا أن هذا الإصلاح لم يحقق كل الأهداف التي جاء من أجلها الأسباب عدة أهمها أن قرار الإصلاح كان سياسيا أكثر منه اقتصادي ، كما أنه لم يكن باستشارة أهل الاختصاص ، إضافة عدم توفير الوسائل البيداغوجية التي تساعد علي تحقيق هذا الإصلاح .

د - المرحلة الرابعة : من 1981 إلى يومنا هذا .

عرفت الفترة قبل 1984 بواسطة سياسة التعريب في بعض الفروع العلمية و الإنسانية كما تميزت بظهور تخصصات في مستوى الفرع الواحد ، ففي علم اجتماع مثلا ظهر به تخصصات جديدة كسويسولوجيا الأسرة ، الديمغرافيا ، علم اجتماع الصناعي ... الخ ، أما سنة 1983 فتعتبر نقطة التحول الحقيقية في سياسة التعليم العالي بظهور مشروع الخريطة الجامعية الذي قدمته وزارتي التعليم العالي و التخطيط.

حيث تتطلب هذه الخريطة معرفة التنبؤات على المستوى الجهوي و الوطني ، وهيكلية قطاع التعليم الثانوي و التحكم في تدفقات خريجي التعليم الثانوي ، وكان هذه التنبؤات الأخذ بعين الاعتبار المميزات السوسيو-اقتصادية لمختلف المناطق الجغرافية وكذا الإطار السوسيو- اقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق .

فكان و إن تم فتح الجامعات و المراكز الجامعية تطبيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم ومن أجل ومع المجتمع بعضه مع البعض ، و إيصال العلم و المعرفة إلى كافة مناطق القطر حيث روعي التخصص حسب المناطق و احتياجات إلى علوم معينة تخدم البيئة⁽¹⁷⁾ ، كما أنها تهدف إلى تخطيط التعليم العالي إلى أفق 2000 ، اعتمادا على احتياجات سوق العمل ، ان تمحورت أهداف المشروع حول :

- تطابق التكوين مع التشغيل .
- تحسين مردود قطاع التعليم .
- تنظيم عدد الطلبة .
- تطوير البحث العلمي .

أما فترة التسعينات فكانت تستوجب إعادة النظر الجدية في سياسة التكوين التي تنتجها الجامعة الجزائرية ، خاصة في ظل الاقتصاد الحر الذي تدخله الجزائر تدريجيا ، وما يحمله من مستجدات ، جعل هذه المؤسسة التعليمية مجبرة على تقديم أفراد أكفاء ومتكويين جيدا ، تكوينا يخدم بالدرجة الأولى القطاعات الإنتاجية و المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية عموما ، و أخيرا تم العودة إلى تطبيق نظام الكليات فالجامعة أصبحت تتكون من مجموعة من الكليات ، علي أن تتولى الجامعة مهمة التنسيق بين أعمال الكليات والمصالح التقنية و الإدارية المشتركة و المكتبة المركزية ، حيث تتولى الكلية المهام التالية :

- التعليم علي مستوى التدرج وما بعد التدرج .
- تفعيل البحث العلمي.
- التكوين و تحسين المستوى و تجديد المعارف .

كما تميزت هذه المرحلة بتحسين مكانة المرأة في حصولها علي التعليم فبعدما كانت تشكل نسبة 12.13 % بالنسبة للذكور ، وكانت محتشمة في بداية الثمانينات 27.38 % ، لترتفع إلى نسبة 50.5 % في فترة التسعينات .⁽¹⁸⁾

إلا أن التزايد لأعداد الطلبة قد واصل ارتفاعه ، استجابة للطلب الاجتماعي علي التعليم العالي و الديمقراطية التي انتهجتها الدولة الجزائرية منذ استقلالها إلى اليوم ، و يمكن أن تختتم هذه المرحلة بالجدول رقم: (6) الذي يوضح بعض مؤشرات تطور التعليم العالي في فترة السبعينات .

جدول رقم (6): بعض المؤشرات حول تطور التعليم العالي في الجزائر (1990-1999)

السنوات	مستوى التدرج		المتخرجين		مستوى ما بعد التدرج		هيئة التدريس	
	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث	المجموع	الإناث
1990-89	181350	64784	22917	9009	13369	4658	14536	2244
1991-90	197560	77962	25970	10142	14853	4116	15171	2579
1992-91	220878	88833	27954	11332	14607	4669	14496	2663
1993-92	243397	102249	29336	12741	13942	4674	14379	3704
1994-93	238091	101458	29341	13122	12791	4685	14180	8863
1995-94	238127	102633	32552	16033	13949	4556	14593	2833
1996-95	252347	113259	35671	18103	14740	3603	14427	3338
1997-96	285554	134912	3723	17161	16941	3756	14581	3376

3624	15801	3731	18126	19620	39554	16682	339518	1998-97
3786	16260	6424	19225	-	-	188555	372647	1999-98

المصدر: محمود بوسنة، مرجع سابق

من خلال الجدول رقم (6): نلاحظ أن هناك تطورا في عدد الخريجين بين سنتي 1990 ، 1998 ، فقد انتقل من 22917 طالب إلى 39555 طالب، تزايد كمي لا يعكس النوعية المطلوبة في الخريج الجامعي ، حيث يقول محمود بوسنة أن آراء أغلبية أفراد الأطراف الفاعلة في العملية البيداغوجية (مسؤولين إداريين و البيداغوجيين علي المؤسسات و الأساتذة) تشير إلى تدني المستوى بل إلى رداءته في بعض الأقسام ، إن هذه الصورة هي مصدر تدمير وإحباط كل من الأساتذة و الطلبة ، ولكنها أيضا مصدر لرغبة ملحة في العمل علي أحداث التحسينات اللازمة للرفع من المستوى⁽¹⁹⁾ ، وهذا ما ترجمه مشروع إصلاح التعليم العالي ، في هيكلته الجديدة لنظام الـ : (ل . م . د) (ليسانس ، ماستر ، دكتوراه) ، فقد جاء هذا المشروع لتصحيح الاختلالات التي تعيشها الجامعة الجزائرية اليوم ، وذلك بتوفير الإمكانيات البيداغوجية و العلمية و البشرية و المادية و الهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة لتطلعات المجتمع ومسايرة النظام العالمي للتعليم العالي .

و قد جاء هذا المشروع لتحقيق جملة من الأهداف ورفع التحديات نهوضا بهذا القطاع ، الذي عرف الكثير من الإصلاحات الارتجالية والترقيعية الآنية، أهمها:⁽²⁰⁾

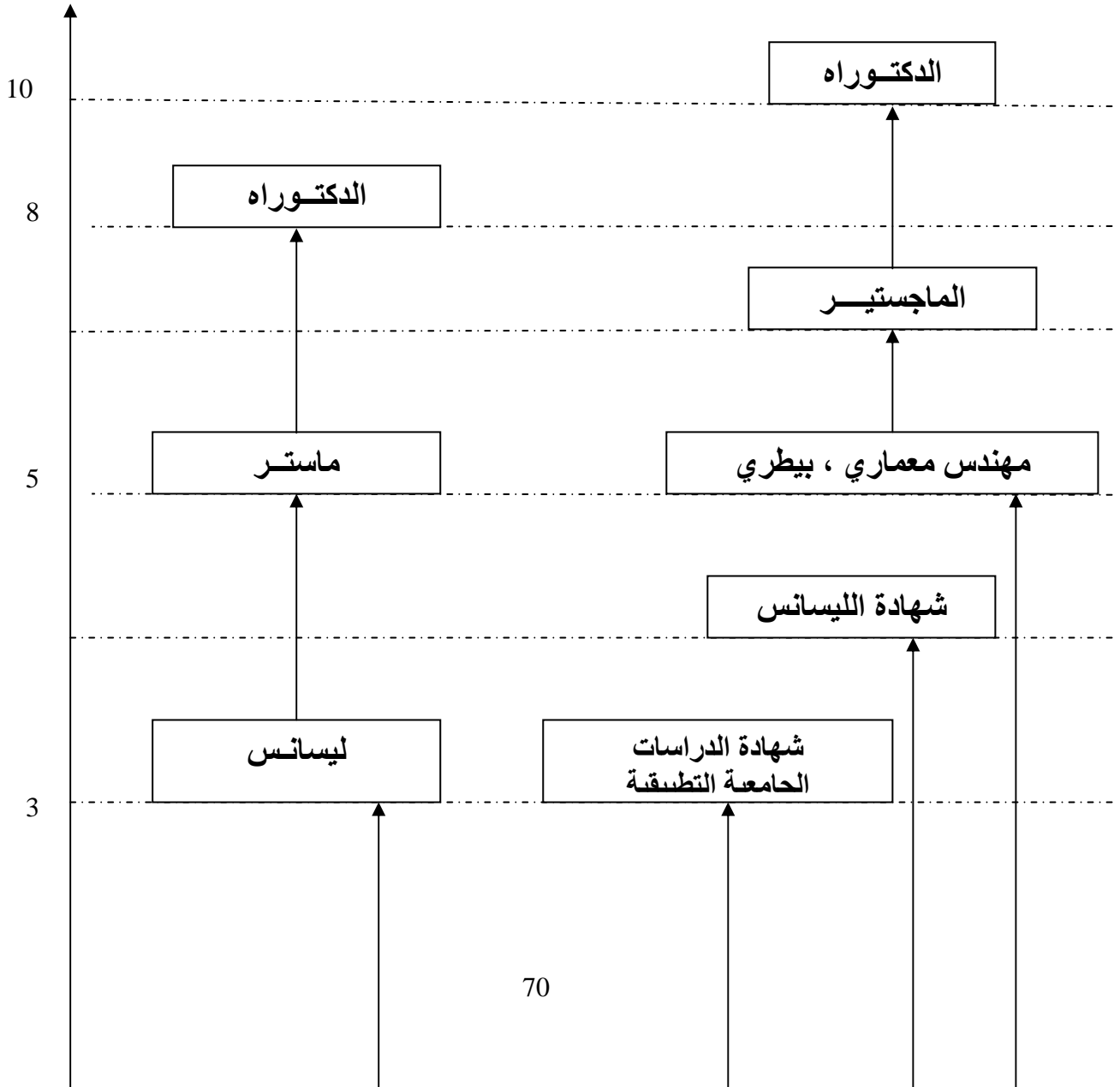
- تقديم تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب و الشرعي في الحصول علي تعليم عال .
 - تحقيق تأثير متبادل فعلي بين الجامعة و المحيط الاجتماعي و الاقتصادي ، وهذا بتطوير ميكانيزمات التكيف المستمر مع تطور الحرف .
 - بعث المهمة الثقافية للجامعة ، بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بقيم التسامح واحترام الآخر .
 - تمكين الجامعة من التفتح أكثر علي التطور العالمي والخصوص في مجال العلم والتكنولوجيا .
 - تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل و الأشكال المتأدية .
 - ترسيخ أسس تسيير يرتكز علي التشاور و المشاركة .
- و لمجابهة هذه التحديات ، ستشرع الجامعة الجزائرية في إصلاح التعليم العالي اعتمادا على :

- تقديم تكوين نوعي لضمان إدماج مهني أحسن .
- التكوين للجميع و علي مدى الحياة .
- استقلالية المؤسسات الجامعية .
- انفتاح الجامعة علي العالم .

وقد وضعت جملة من التدابير و الإجراءات المرافقة لهذا المشروع تتعلق بالموارد البشرية و البيداغوجيا و الخريطة الجامعية و الهياكل المكلفة بالبيداغوجيا و البحث و بتسيير المؤسسات الجامعية وكذا الاهتمام بالتعاون الدولي ، والأخذ بعين الاعتبار تلاؤم المنظومة التربوية و التنظيم في النصوص التنظيمية و القانونية حتي يتم إدخال الأحكام الجديدة التي ينص عليها نظام (ل . م . د) خاصة المتعلقة بتصنيف الشهادات الجديدة ، ومن جملة هذه الإجراءات نورد ما يتعلق ببحثنا هذا تلك الخاصة ببيداغوجيا التكوين التي من شأنها ضمان التكوين النوعي لإطارات المتخرجة ، بطبيعة الحال إذا تضافرت كل الجهود و الإجراءات المذكورة آنفا .
و يتعلق الأمر بالشروع في :

- مراجعة أنظمة الدخول و التقييم و الانتقال والتوجيه البيداغوجي .
 - تثمين الأعمال التطبيقية و هذا بتوفير إمكانات مادية أكثر من مخابر التدرج و البحث(بحث يكون هذا الأخير نواة مركزية لكل تكوين ما بعد التدرج) .
 - إعادة الاعتبار بتربصات من الأوساط المهنية وتنميتها .
 - تطوير نماذج جديدة للتكوين التي تعتمد علي التكنولوجيا الجديدة للإعلام والاتصال ، نذكر منها التعليم عن بعد و التعليم عبر شبكة الإنترنت ... ، لتخفيف العجز في التأطير.
 - مراجعة الرزنامة الجامعية الخاصة بهدف تسيير أنجع للوقت البيداغوجي.
- و تجدر الإشارة في هذا المقام ، أن أهداف و إجراءات الإصلاح التي ذكرناها وما لم نذكره في هذا البحث ، هي مجرد أهداف نظرية لم تعرف طريقها إلى أرض الواقع ، غير أن بعض الجامعات الجزائرية تعتزم تطبيق هذه الصلاحيات الموسم الجامعي (2004 – 2005) كخطوة أولية تليها تطبيق علي كافة الجامعات الجزائرية ، إلا أن التنتظير ووضع إيجابية أو بالأحرى الوصول إلى الهدف الرئيسي وهو تحقيق الهدف المزدوج الذي يتمثل في استقبال أكثر من مليون طالب ابتداء من سنة 2008 و ضمان تكوين نوعي في الوقت نفسه ، بل يجب أن يرافقه توفير كامل الهياكل البيداغوجية(من مكاتب ومخابر ومكتبات علي مستوى التحدي...) و تجنيد الأساتذة و الطلبة و الإيمان بشرعية التغيير لتحقيق الأفضل و الأحسن ، و الرقي بالجامعة الجزائرية إلى مصاف الجامعات العالمية ، وهو ما أكدته الدكتور " مزيان محمد " في تدخل له في الملتقي الوطني الأول حول تسيير الموارد البشرية في حالة أزمة *
- و فيما يلي شكل توضيحي يقارن بين الهيكل الحالية للتعليم العالي والمقترحة (D.M.L)

شكل رقم (1) : يقارن بين الهيكلية الحالية للتعليم العالي والهيكلية المقترحة (L.M.D)
عدد السنوات الدراسية



بكالوريا

0

نظام ل . م . د

النظام الحالي

3- مشاكل و معوقات التكوين الجامعي :

يعرف التكوين الجامعي في الجزائر وضعية ليست بالسارة ، وضعية سيكون لها اثر المباشر على نوعية و مستوى خرجيه، ويمكن أن نحدد مجموعة من المشكلات تتصنف بأنها أساسية و مركزية و هي : ⁽²¹⁾

- مشكلات تتعلق بالصعوبات المالية للتعليم العالي.
 - مشكلات تدني نوعية التكوين الجامعي.
 - ظاهرة الارتفاع المتزايد لعدد الطلبة المتمدرسين.
- و هذه المشكلات لها علاقة بمشاكل أخرى نتجت عنها كون التأثير متبادل فيما بينها .

أ- مشكلات تتعلق بالصعوبات المالية للتعليم العالي:

من بين المشكلات المادية و المالية التي أثرت على السير العقلاني والفعال للعملية التكوينية.

- النقص المتزايد للمورد العامة لتمويل المؤسسات الجامعية ، ففتح المراكز الجامعية في كامل التراب الوطني اعتمادا على وسائل لا تسمح بأداء عملها كجامعات ، و فقر هذه الأخيرة للأجهزة و الأدوات اللازمة في العملية التعليمية يجعل من تكوين الطلبة تكويناً علمياً أمراً غاية في الصعوبة.
- عدم فتح الجامعة على محيطها الاقتصادي و الاجتماعي الوطني او حتى الدولي الذي يمكنها من الحصول على موارد جديدة للتمويل بدل الاعتماد الكلي على ميزانية الدولة.
- مشكلات العبء المتزايد للارتفاع العددي للطلبة الذي يعد من اكبر المشكلات والذي وصل هذا العام حوالي 750.000 طالب، فكلما زاد الطلبة في القسم الواحد كلما كان تدني في نوعية تكوينهم العالي ، بحيث يصعب على الأستاذ بحيث يصعب على الأستاذ التحكم فيما يقدمه لطلابه و هو أمام مدرجات تكتض بهم.

- التأخير الكبير في إنجاز مرافق جديدة و قدم المتواجدة لنقص الصيانة الضرورية.

ب- مشكلات تدني و تدهور نوعية التكوين الجامعي :

هناك العديد من المشكلات التي تساهم في تدني نوعية التكوين المقدم لطلبتنا من بينها:

- نقص تحفيز الأساتذة الباحثين مما يدفعهم للبحث عن نشاطات أخرى غير التدريس ، و هو سبب أدى أيضا إلى هجرتهم الى الخارج بحثا عن فرص اثبات الذات.
- تدني مستوى التكوين يرتبط بالتمويل المادي و المالي للتعليم العالي ، فغياب الوسائل البيداغوجية و السمعية البصرية المستعملة في إيصال المعارف و المهارات للطلبة و الاعتماد على وسائل تقليدية (الصورة و الطباشير) ، يؤثر على استعاب الطالب.
- نقص البحوث العلمية و تدني فعاليتها العملية ، نتيجة قلة التشجيع المالي و توفير الوسائل الضرورية و مخابر البحث.

ج- مشكلات التزايد السريع لعدد الطلبة : و من بينها :

- زيادة عدد الملتحقين بالتعليم قبل الجامعي نتيجة النمو الديموغرافي و سياسة ديمقراطية التعليم و تعميمه، أدى إلى تزايد الطلب على التعليم العالي .
- مجانية التعليم في الجزائر و المشاركة الرمزية للطلبة المتمثلة في حقوق التسجيل و الإقامة و الإطعام ، يلقي بعاقته على ميزانية الدولة التي أرهقت بسبب التزايد المستمر لعدد الطلبة كل سنة .
- عدم احترام قواعد الاختيار و التوجيه ، يجعل العديد من الطلبة يتوجهون إلى تخصصات لا يرغبون بها، مما يؤدي إلى تكرارهم للسنة الأولى على مستوى الجذوع المشتركة و يغيرون الشعب باستمرار ، فيطيل ذلك مدة مكوثهم بالجامعة.

إن المشكلات السابقة الذكر قد فرزت مشاكل عديدة أخرى لعل أهمها ضعف التأطير و نقصه ، فالأساتذة الجدد لا يملكون الخبرة الكافية لتقديم تكوين نوعي جيد ، كما أن الأساتذة الموجودين سابقا لا يمكنهم السيطرة على هذه الأعداد المتزايدة للطلبة ، هذه الوضعية تدعوا أهل الاختصاص و القائمون على التعليم العالي في الجزائر إلى التريث قليلا لإيجاد السبل الكفيلة لتجاوز حداثتها على الأقل و الرقي بجامعتنا.

ثانيا : عناصر التكوين الجامعي

بعد عرضنا لمراحل تطور التعليم العالي في الجزائر ، و الجهود المبذولة من أجل رفع مستوى التكوين المقدم للأجيال المتلاحقة ، نصل إلى نتيجة تؤمن بها كل الأطراف الفاعلة في العملية التكوينية مفادها أن التعليم الجامعي مصدر القوة البشرية المدربة و الواعية و القادرة علي تطوير الحياة وقيادتها .

ويبرز ذلك بين المستويات التعليمية الأخرى بمؤسساته و أساليبه و أهدافه كقوة أساسية في أحداث التقدم المنشود ، لذلك فان تطور النظم الدراسية في الجامعة باستمرار من الأسس التي تساعد على ما يوجهها من تحديات ، وعليه فان التطوير لا تقتصر على جانب من العملية التكوينية دون سواه ، بل يشمل جميع مفاصل العملية التعليمية .⁽²²⁾

لذا سنحاول في هذا العنصر التعرض لعناصر العملية التكوينية ، التي تتشكل من الأهداف التكوينية ، طرق التدريس ، محتوى البرامج التعليمية و أخيرا تقويم العملية التكوينية ، وذلك بشيء من التحليل لهذه العناصر ، وكل ذلك بغرض إطلاع الإنسان العادي أن غياب أحد هذه العناصر ، أو اختلال مكانتها في العملية التكوينية معناه فشل

هذه الأخيرة في بلوغ الغايات النهائية للتكوين الجامعي ككل ، وهو الإعداد الأمثل للإطارات التي سيوكل لهم مهام و أعباء العملية التنموية .

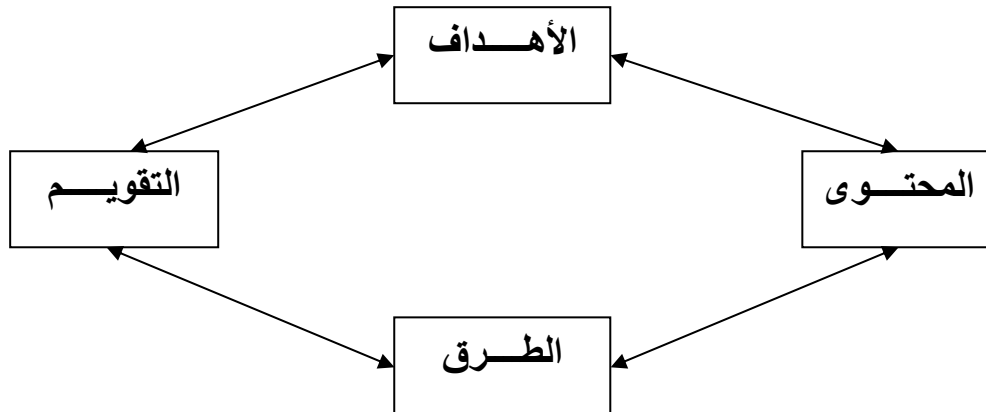
1- الأهداف التعليمية :

تعتبر الأهداف خطوة ضرورية وأولية في أي عملية تكوينية ، بل هي الموجه الرئيسي لكل من المعلم والمتعلم ، لذا فان تحديدها بكل دقة ووضوح يمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف .

وبناء عليه فان تحديد هذه الأهداف يستقي أهميتها من حيث أنها تساعد على: (23)

- المساهمة في رسم الخطة التعليمية ، التي من شأنها توفير الجهد و الوقت والمال و تجنب الاضطرابات الفكرية المعيقة لمسيرة التقدم الحضاري.
- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة ، أي الانتقاء بين خبرات الماضي و الحاضر الذي يخوضه الفرد في مواقفه الحياتية المتعددة .
- اختيار الأنشطة التعليمية و طرق التدريس المناسبة ، وذلك من أجل أن يتم تفاعل الفرد تفاعلا نشيطا ونقالا في العملية التعليمية .
- المساهمة في وضع تقويم سليم ، حيث أنه في ضوء الأهداف يتم التشخيص العلاجي أو الوقائي لجميع مراحل التعليم ، إذ يهدف التقويم إلى الوقوف على مواطن الضعف لتحقيق الارتقاء و علاجها أو تجنب الوقوع فيها ثانية و عليه فان الأهداف التعليمية تمثل أهم عناصر العملية التكوينية ، كون جميع العناصر الأخرى متوقفة عليها ، حيث يتم اختيار المضامين البيداغوجية و الطرق التدريسية في ضوء الأهداف ، كما يعمل التقويم على التحقق هذه الأهداف من عدمه ، وهذا شكل توضيحي لمدى الارتباط بين هذه العناصر .

شكل رقم (2) : يوضح العلاقة بين عناصر التكوين الجامعي



وتجدر الإشارة و التمييز بين المستويات المختلفة للأهداف التعليمية من العام إلى الخاص، إذ نقصد بالمستوى العام الغايات و المرامي و الأهداف العامة ، أما المستوى الخاص فيشمل الأهداف الخاصة والإجرائية .

أ - المستوى العام : و ينقسم إلى :

- **الغايات :** وهي تعبر عن فلسفة و قيم المجتمع ، فالمنظومة التعليمية جزء لا يتجزأ من المجتمع ، وكل مجتمع ينتظر منها أن تسعى إلى إيجاد نمط من المواطنين يتماشى و فلسفة ذلك المجتمع و أخلاقه و معتقداته ، ونظامه السياسي و الاقتصادي وهو لا يتأتى إلا من خلال الأهداف المرسومة من طرفه .
- **المرامي :** وهي أقل عمومية من الغايات ، إذ تعتبر الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبرة عن سياسة الدولة ، لأنها تحدد مقاصد القطاع التعليمي ، وتتميز المرامي في أغلب البلدان بنوع من التغيير و التطور ، فمقرارات التعليم وشروط القبول و الحصول علي شهادة ما.... تتغير من حين إلى آخر ، وذلك لأنه غالبا ما تتعرض السياسة التعليمية لإصلاحات متتالية ، حتى تتمكن تلك الدولة من مسايرة التطورات الداخلية و الخارجية.⁽²⁴⁾

- **الأهداف العامة :** هي عبارة عن جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات التي يحققها مقرر دراسي أو جزء منه ، خلال فترة تكوينية محددة .

أما بالنسبة للأهداف العامة للجامعة الجزائرية فهي :

- تكوين إطارات مفكرة و مبدعة.
- تكوين إطارات مشبعة بالقيم و المبادئ الوطنية.
- تكوين إطارات مؤهلة إلى مستوى الاستعاب المستمر لتطوير المعارف والعلوم.

ب - المستوى الخاص : ويشمل :

- **الأهداف الخاصة :** إذا كانت الأهداف العامة لا تتحقق إلا بمقرر أو جزء منه خلال فترة تكوينية محددة قد تكون فصلا أو سنه ، فان الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد ، بمعنى أن الأهداف الخاصة هي على مستوى المقاييس البيداغوجية التي يسهر المدرس علي تحقيقها مع طلابه .
- **الأهداف الإجرائية :** وهي أكثر تدقيق من السابقة و غير قابلة للتأويل، تدل علي السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو في درس معين ، و لكي تكون هذه الصياغة عملية و أكثر إجرائية فإنها مرفقة بشروط الإنجاز ومعايير القياس حتى تتم عملية التقويم.⁽²⁵⁾

أما أهداف على مستوى الخاص و الإجرائي للمقاييس بالجامعة الجزائرية فهي:

- تزويد الطلبة بأكبر قدر من المعارف و المفاهيم و النظريات الخاصة بالمقياس.
- تلقين الطالب أهم المداخل و الاتجاهات النظرية الكبرى.

- تكوين قاعدة نظرية لا بأس بها للطلبة بخصوص المقاييس.
و قد بلغة نسبة الأساتذة التي تهدف الوصول إلى هذه الأهداف إلى 79.24 %
حسب الدراسة السابقة الثانية (التكوين الجامعي بين الأهداف و الواقع) .
إلا أننا لا نجد الهدف الكافي لتكوين طلبة قادرين على ترجمة معارفهم النظرية
إلى العملية في حياتهم المهنية، فتزويد الطلبة بقاعدة نظرية يوجب بعد ذلك القدرة على
التحكم فيها من خلال الممارسة التطبيقية، حينها نقول أن أهداف المقياس قد تحققت.

2- طرق التدريس

تعتبر الطرق التدريسية من المكونات الهامة في العملية التكوينية ، تؤثر و تتأثر
بباقي المكونات و العناصر ، كما أنها تؤثر في شخصية الطالب ونفسيته ، فمن أهم
السمات الشخصية التي تساهم في تكوينها طرائق التدريس : قدرة الطالب على التحكم
في عملية التعليم مقابلة الاعتماد على الأستاذ ، الاستقلالية مقابل التبعية ، الثقة في
النفس مقابل عدم الثقة ، روح المبادرة مقابل السلبية و الميل إلى الإبداع مقابل الميل
إلى التقليد ، فالصفات الأولى التي من شأنها تطوير قدرات الطالب وتشبع شخصية
بالطموح والإرادة في الاكتشاف والاكتساب للمهارات التي تساعد في حياته العملية
فيما بعد التخرج ، على أداء أعماله ووظائفه على أحسن وجه ، عكس الصفات الثانية
التي تبعث فيه الخمول والسلبية وتجعله يواجه مشاكل جمة في حياته العملية .
وهنا يبرز دور الأستاذ الجامعي ، حيث يلعب هذا الأخير دورا كبيرا في تطوير
شخصية الطالب العلمية ، لتكون الطريقة التدريسية التي ينتهجها حلقة الوصل بينهما (الطالب - الأستاذ) ، وهنا نجد أن الباحثين في علوم التربية قد قسموا هذه الطريقة إلى
قسمين بارزين مدخل التعليم التقليدي ومدخل التعليم الحديث .

أ - مدخل التعليم التقليدي .

و هو المدخل الشائع في جامعتنا ، و هي طريقة تعتمد على التلقين و تذهب في
إتجاه واحد من الأستاذ الذي يعرف كل شئ ويقوم بالدور النشط إلى الطالب الذي
يجهل كل شئ ، و يفرض عليه دور التلقي الفاتر دون أن يناقش أو يعمل فكره فيما
يتلقى ، فيؤدي ذلك إلى عدم اكتساب الفكر النقدي الجدلي ، وهو في احسن الأحوال
يحفظ العلم دون أن يستوعبه ويحفظ لامتحان ، دون أن تعد شخصيته بشكل
علمي. (26)

و يمكن إيجاز سمات هذا المدخل في النقاط التالية :

- يؤدي إلى قتل روح المشاركة في الطلبة وتنمية روح السلبية وفقدان الإحساس بالمسؤولية .
- تلقين الطلاب أكبر قدر من المعارف و المعلومات دون مراعاة تنمية مهارات التحليل والاستنباط والاستنتاج الفكري لديهم .
- تجعل التعليم قليل القيمة ليس على مستوى تنمية الإبداع و الابتكار فحسب بل تجعله ضعيف الأثر في مدى الاحتفاظ به .

● **تغيب دور الطالب في العملية التكوينية ، فهو مجرد متلقي للمعارف و المعارف وينحصر دوره في التخزين و الاسترجاع يوم الامتحان .** (27)

و على الرغم من هذه السمات السلبية ، إلا أن جامعتنا لازالت تعمل بهذا المدخل مما جعلها تقدم إشارات تفتقر إلى التكوين الفعال و القدرة على تحمل أعبائها الوظيفية، وكان الأجدر هو الأخذ بالمدخل الحديث للحصول النوعية المطلوبة .

و تعتبر " المحاضرة " من الطرق الشائعة في هذا المدخل وهي من أقدم الأساليب المعتمدة في الطرق التدريسية ، حيث يقوم الأستاذ المحاضر بعرض مجموعة من الحقائق و المبادئ ويطالب الطالب بفهمها وحفظها ، الشيء الذي يبعث فيهم الملل ، وعلى الرغم من ذلك فإنها تبقى الوسيلة المناسبة للإمكانيات المادية المحدودة .

و في استقصاء لآراء الطلبة حول " المحاضرة " كأسلوب للتدريس و التعليم قام به بليس وأوجبورن (1977 Billes and ogborn) و بيرد وسينيور (Beard and Senior 1980) ، كان التقويم متشائماً حول المحاضرة ، في حين أثنى بعض الطلاب على المحاضرة شريطة أن تكون واضحة وملخصة ومنظمة تركز على المبادئ الأساسية ، مع أنهم ينفرون من المحاضرات التي بها إستطرادات كثيرة أو جزاء من الكتب المقررة. (28)

و هناك جوانب من المحاضرة لا يشير لها النقاد عادة أو يغفلونها تتمثل في فعالية هذا الأسلوب في كونه يمكن من التدريس لأعداد كبيرة في مبنى واحد ، إذا حاتم الاستعانة بمكبرات الصوت أو الدوائر التلفزيونية المغلقة .

أما فيما يخص عرض المحاضرات في جامعتنا فهو يعتمد على الإملاء مع الشرح ، أو الشرح مع تقديم رؤوس أقلام الموضوع غالباً ما يتم الإملاء دون شرح مع توجيه الطالب إلى المصادر و المراجع المعتمدة (**).

لكن بلاي (Bligh 1971) وبراون وبختار (Brown and Bakhtar 1983) قدموا جملة من طرق عرض المحاضرة التي تجعل منها وسيلة ناجعة لإيصال المعارف أهمها : (29)

- **الطريقة التقليدية :** التي يقسم فيها الموضوع إلى أقسام عامة و تقسيمات فرعية .
- **طريقة التركيز علي المشكل :** و فيها يتم طرح مشكل ثم التعرض للحلول البديلة مع ذكر مزاياها و عيوبها .

● **الطريقة التتابعية** : تستخدم فيها أدلة و براهين موسعة أو سلسلة من الاستدلالات المنطقية التي تؤدي إلى نتيجة .

● **طريقة المقارنة** : تعتمد علي المقارنة بين عمليتين أو أكثر من العمليات الفنية أو الأدبية و غيرها .

و في كل هذه الطرق يتعين علي الأستاذ المحاضر الاهتمام بغرض المحاضرة ومحتواها وتنظيمها و الوسائل المهنية المناسبة إلى جانب وضوح الشرح حتى تصبح المحاضرة موقفا تعليميا مثمرا وهادفا .

ب- مدخل التعليم الحديث :

إن التخلي عن سلبيات المدخل السابق ، تستوجب تطبيق مدخل أكثر ملائمة للتطورات الحاصلة في العالم ، فتحقيق روح المبادرة و الإبداع والمشاركة ممكن في مدخل التعليم الحديث ، لذا نجد أن أغلبية البلدان المتقدمة قد تبنته متخليين عن المدخل التقليدي ، وهو مدخل يوثق الصلة بين الجامعة و المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ، مما يخلق ضرورة حيوية لإحداث التوازن بين الإبداع و الابتكار من جهة ، وتلبية المتطلبات الصناعية والاجتماعية من جهة أخرى ، ولهذا المدخل عدة أنواع أهمها :

❖ **طريقة المشروع** : وهي "طريقة من طرائق التكوين تمكن المتكون من اكتساب القدرات والمهارات الخصائص الشخصية عن طريق المشروع في إعداد مشروع ما و إنجازه " (30) ، ولتحقيق ذلك هناك جملة من الشروط يجب أن يستوفيها المشروع وهي :

- يجب أن يكون مستمدا من الواقع الاجتماعي .
 - يجب معالجة المشكل بأسلوب معالجته في الحياة الواقعية .
 - مطابقة الوسائل المستخدمة في المشروع لتلك المستخدمة في الواقع .
- ومنه نستشف من هذه الطريقة أنها تمنح الطالب أكبر قدر من الحرية في ممارسة إبداعه، ومحاولة الربط بين الحياة الجامعية والواقع .

❖ **طريقة المشكلات** : وهي فرع من فروع طريقة المشروع ، لكنها تهتم بمشاريع المشكلات ، حيث تعمل هذه الطريقة على وضع الطالب أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسبة لها ، من خلال توظيف كافة إمكاناته وطاقاته الفكرية ، علي أن تكون المشكلة نابعة من الواقع المعاش سواء في كيفية عرضها أو محاولة حلها .

❖ **طريقة التعلم المبرمج** : وفيها يكون التعلم باستخدام جهاز تدريس أو باستعمال كتيبات ذات تصميم خاص وقد وضع كل من باص وبارت (Bass and Barrett) الخصائص العامة لها كما يلي :

- يقسم إلى مراحل في كل مرحلة يعرض جزء من المعلومات ، وفي كل مرحلة يقيم الطالب بواسطة فحص أو سؤال يجيب وينقط عليه آليا أو يدويا .

● الإجابة الصحيحة للطالب يمكنه من الانتقال إلى المراحل اللاحقة .

• تكون المراحل منظمة في تتابع دقيق ، يهيئ الطالب إلى أداء العمل في الواقع المهني .

• الاهتمام لا يكون منصبا على السرعة بقدر ما يكون منصبا على التعلم الصحيح و السليم.

• يحدد معيار معين إذا وصل المتعلم ينتهي التكوين ، وإذا ما لم يتمكن من بلوغه فانه يعيد التدريب على البرنامج .

❖ **طريقة التكوين على المواقف الحقيقية :** وهي طريقة تعتمد على تخيل المشتركين في العملية التكوينية ، كأنهم في موقف حقيقي ، ثم يشرعون في القيام بالعمل كله كما لو كان موقف حقيقيا ، وهي تتميز بأنها تستخدم مبدأ التعلم عن طريقة الممارسة الفعلية ، لان ذلك يساهم في سد الثغرات بين المعرفة ومجال تطبيقها الفعلي .⁽³¹⁾

إن هذه النماذج الحديثة لطرائق التدريس^(***) يمكن الطالب الجامعي من الحصول على تكوين يؤهله للعب دور فعال عند توجهه للمؤسسات المجتمعة و الإنتاجية المختلفة ، فالمزاوجة بين المعارف النظرية و الممارسة العملية قد أثبتت نجاعتها في الجامعات و المجتمعات المغربية ، وهو ما سنحاول الكشف عنه في دراستنا الميدانية ، أي مدى توفر ذلك في جامعتنا الجزائرية .

3- محتوى البرامج التعليمية .

يعتبر علماء التربية و مفكروها أن محتوى البرامج التعليمية هو كل الخبرات تحقق النمو الشامل و المتكامل و الديناميكي المتطور للفرد، كالخبرات المعرفية و الانفعالية و النفس-حركية، و يوصف أيضا على انه جملة المعارف و المهارات و الاتجاهات و القيم التي يتعلمها الفرد⁽³²⁾، هذه الجملة المتكاملة هي الرصيد الذي سيقوم في ضوءه الطالب الجامعي، وبناءا على هذا التقييم يمكن الحكم على أهليته في اختراق المجالات الوظيفية و المهنية ، وسوق العمل عموما بجدارة و كفاءة .

و نحن في عصر يتسم بتنوع المواد التعليمية لم تبق الكتب المقررة الوحيدة التي توفر هذا الرصيد ، بل أصبح في إمكان الأستاذ الاستعانة بأشياء عديدة كالقراءات المختلفة و المواد المبرمجة و الوسائل السمعية ، البصرية⁽³³⁾ ، فتنوع المواد التعليمية يساهم بطريقة مباشرة و إيجابية في توسيع دائرة معارف كل من الطالب و الأستاذ ، ليفتح بينهما مجالا للمناقشة و إثراء الرصيد الثقافي و المعرفي لكليهما .

إلا أن الاختيار السليم لمحتوى هذه البرامج التعليمية و تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها ، يجب أن تحكمه مجموعة من المعايير ، التي بتغييبها يحيد المحتوى عن الأهداف المسطرة ، من هذه المعايير يمكن أن نذكر التالي:⁽³⁴⁾

- **أهداف المنهاج :** فالموضوعات و اوجه النشاط المكونة للمحتوى ، لا بد أن تعبر تعبيراً حقيقياً و صادقا عن أهداف المناهج ، إذ يجب اختيار المادة في ضوء تحقيق الأهداف العامة والخاصة .

- **العلمية** : عند اختيار محتوى المناهج يجب اختيار المادة علي أساس النواتج التي ثبت قيمتها العلمية ، وعلي أساس ارتباط هذا المحتوى بالحياة العامة للمتعلمين (القرب من الواقعة و الابتعاد عن المثالية) .
- **الميول** : عند اختيار المحتوى ينبغي مراعاة ميول الطلبة ، أي اختيار المادة العلمية ذات صلة مباشرة بهم ، إضافة إلى العمل علي تنمية هذه الميول بهدف دفعهم نحو الإنجاز و الإبداع
- **مراحل النمو** : ينبغي أن يراعي في اختيار المحتوى المرحلة العمرية و خصائصها الجسمية و النفسية للطلاب .
- **تنوع المحتوى** : يجب أن تكون المادة المقدمة متنوعة بحيث تتفق مع ميول الطالب و استعداداته و إمكانياته .

فهل تتوفر هذه المعايير في البرامج التعليمية للجامعة الجزائرية؟

إن الإجابة عن هذا السؤال للأسف غير مشجع. فالبرامج التكوينية التي يكلف الأساتذة بتدريسها هي محددة من طرف اللجنة الوطنية للبيداغوجيا (CPN) ، و هي عبارة عن مجموعة من الأساتذة يقدم كل منهم مجموعة من الإقتراحات يتم الاتفاق عليها من طرف الوزارة الوصية ، لتقوم هذه الأخيرة بتحديد المحاور التي يدور حولها البرنامج ، أما باقي التفاصيل فيترك لاجتهاد للأستاذ المادة (المقياس) و خبرته في الميدان. إلا أن مقياس الخبرة على الرغم من أهميته ، إلا أنه غير كافي للوصول إلى تحديد البرامج التكوينية ، فهو عامل خاضع لذاتية و أفكار و معتقدات الأستاذ الخاصة به، كما أن الاعتماد على هذا العامل لوحده يعتبر تغييب لأسس العملية التي ينبغي أن تعتمد في إعداد البرامج كونها الرصيد المعرفي الذي يعتزم هؤلاء الأساتذة إيصاله لطلابنا وإطارات المستقبل.

و جدير بالذكر هنا الإشارة إلى تلك الصلة الوثيقة بين الأهداف و المحتوى التعليمي إذ إن مخططي المناهج يحتارون محتوى معين من المادة في ضوء ما سبق تحديده من أهداف ، ولا يمكن اختيار قدر من المادة العلمية ليس لها علاقة بالحقيقة ، وتحقيق ذلك لا يعني أنه سيتم بلوغ تلك الأهداف بصورة تلقائية بل يجب أن تتكامل كل عناصر المنهج لبلوغ الغايات النهائية للعملية التكوينية و التعليمية.

لكن الشيء المؤكد هو أن المحتوى يجب أن يكون في إطار محدد وهو الأهداف، ولما كانت أهداف المنهج تشتمل أو يجب أن تشتمل علي عدة نواحي معرفية ووجدانية ونفسية وحركية ، فهذا يعني أن اختيار المحتوى في ضوء الأهداف يمكن من تحليل دقيق للمحتوى بحيث يتم التوصل إلى الحقائق و المعلومات و المفاهيم و الاتجاهات و المهارات و غيرها من أوجه التعلم و تسهل عملية التعديل أو الحذف أو الإضافة.⁽³⁵⁾

4- التقييم :

وهو آخر عناصر العملية التكوينية ، تمكن أهميته في أنه يعمل علي تحسين وتطوير العملية التكوينية ، سواء بالنسبة للأستاذ أو بالنسبة للطلاب ، فهو يزود الأستاذ

بمعلومات حول درجة تحقق الأهداف التعليمية ويساعد علي اختيار الطرق والوسائل المناسب للتدريس، أما الطالب فيزوده بالتغذية الراجعة التي تساعد علي عملية التعليم والتحصيل والإنجاز.

وعليه فان التقويم لم يعد سلوكا يمارس من قبل المدرس يراد منه قياس مدى التحصيل الطالب و الحكم عليه بالنجاح أو الرسوب ، بل هو جزء من التكوين يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية و الطرق و الأنشطة و المحتويات ، وحتى وسائل التقويم ذاتها⁽³⁶⁾ و تعتبر الاختبارات الوسيلة الشائعة لتقويم الطلاب في جامعتنا ، وهنا نميز بين الاختبارات الموضوعية و الاختبارات المقالية .

● فالاختبارات الموضوعية : هي تلك التي تتطلب من الطلاب سوى إختبار إجابة صحيحة من بين اختبارات متعددة ، و عليه فانه من الممكن وضع عدد كبير من الاسئلة لتغطية المنهاج كله ، إلا أن عيبها يمكن في أنها صعبة البناء و تحتاج لوقت طويل .

● أما الاختبارات المقالية : وهي تمنح للطلاب فرصة التعبير بحرية عن أفكاره و معلوماته في شكل مقالة ، مستخدما التحليل و الاستنباط و عرض النتائج ، و تترك له هامشا من الإبداع في سرد إجابته .

لكن هذه الوسيلة أيضا هي موضع نقد رغم استعمالها الواسع ، وأهمها :
-عدم اخذ الظروف المتغيرة التي تطرأ علي الطالب يوم الاختبار في الحسبان .
-عدم اتفاق المصححين وهم بمعزل عن بعضهم البعض علي إعطاء نفس التقديرات للمقال الواحد، كما أن نفس المصحح لا يعطي نفس التقديرات للمقالات نفسها في وقتين مختلفين.

- وهناك من يضيف اعتبارات أخرى كنوع الخط، طول المقال وإجهاد المصحح... الخ.

حيث توصلت الدراسة السابقة الثانية (التكوين الجامعي بين الواقع و الأهداف) إلى أن هناك نسبة 92.45% من الأساتذة في الجامعة الجزائرية تعتمد أسلوب الامتحانات الكتابية لتقييم الطلبة.

كما توصلت أيضا إلى أن الهدف من اعتماد هذا المقياس في التقويم ليس قياس درجة إستيعاب الطلبة للمعارف ، أو مدى فهمهم للدروس الملقاة أو حتى لتقييم مستواهم ، لكنه اصبح مجرد إجراء لتوزيع الدرجات و العلامات لتقييم الطلبة إلى ناجحين و راسبين ، و تمتد هذه السلبية في التقييم انه بالإضافة إلى الامتحانات الفصلية ، هناك فرصة أخرى تمنح للطلاب للنجاح و هي الامتحان الشامل و أيضا الامتحان الاستدراكي الذي يتم إجراؤه في بداية السنة الأكاديمية الجديدة ، فضلا عن نقاط الإنقاذ و نقطة الإقصاء المقدرة بـ 20/05 ، و يعكس سياسة الجامعة في محاولتها لتوفير أكبر عدد من الأماكن البيداغوجية الجديدة للطلبة الجدد كل سنة ، بدون الأخذ بعين الاعتبار المستوى الذي يتخرج به هذا الطالب ، و هو تبرير كافي لعدم ثقة المدراء و أرباب العمل في المؤسسات لحملة الشهادات الجامعية .

فماذا ننتظر من خريج جامعة كان همه الرئيسي أثناء دراسته الجامعية الانتقال من سنة لأخرى مهما كانت الوسائل و الطرق و ليس الاستزادة بالعلم و المعرفة ، شيء أفرغ الشهادة الجامعية من مضمونها الأساسي إلى مجرد شهادة يتسلمها هذا الخريج بعد انتهاء مدة تكوينه.

- إن التقويم الصحيح لا يتعلق بنتائج الطالب فحسب ، بل كما أشرنا في مواضع سابقة إلى تقويم الأهداف و المحتوى و الطرق التعليمية وحتى وسائل التقويم نفسها .
- فتقويم الأهداف يمكن من معرفة مواطن الخلل فيها، فتعدل في ضوء ذلك التقويم .
- أما تقويم المحتوى فيشمل المعارف و الأفكار المقدمة للطلاب سواء من حيث القدم والحداثة أو من حيث مواطن النقص و الضعف أو عدم الموائمة للمرحلة التعليمية أو مستوى الطلبة .
- و عن تقويم الطرف فانه يمكن المحاضر من مراجعة الأساليب و الوسائل التي اعتمدها لإيصال معارفه و أفكاره لطلابه ، ومدى تحكمه فيها حتى يستطيع تطويرها أو اختبار الأنجع في المراحل القادمة .
- و أخيرا يشمل التقويم ، الأدوات و الأساليب المعتمدة في التقويم ، من حيث دقة الأسئلة أو المعايير التي وضعها لتقويم طلبته .

ثالثا : أركان العملية التكوينية

حتى تقوم المؤسسة الجامعية بالوظائف التي أنشأت من أجلها ، فلا بد لها من أطراف فاعلة و متفاعلة ، تلك هي الأركان الرئيسية الثلاث في العملية التكوينية و هي ، هيئة التدريس ، الطلاب ، الهيكل الإداري و التنظيمي ، و أي تغيب لأحد هذه الأطراف معناه اختلال أركان هذه العملية ، وبالتالي تراجع الجامعة عن الهدف الذي أسسها من أجله المجتمع .

1-هيئة التدريس :

تعتمد الجامعة علي مجموعة من الباحثين و الدارسين ، الذين لا يقتصرون علي تلقين المعلومات الموجودة في الكتب للطلاب فحسب ، بل يتعاونون معهم علي اكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام الآلة علمية ، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم ، هو ذلك الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل أعماق الشخصية و يمتد إلى أسلوب الحياة " (37) ، فهو بذلك يتعرض حتما للاطلاع علي النقائص و بعض المشاكل و إثارة أسئلة من شأنها إثراء بحثه وتنشيطه .

و علي اعتبار أن الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في العملية التكوينية لأنه القائم علي هذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة و مسؤولا عن السير الحسن للعملية التربوية و

البيداغوجية في الجامعة (38) ، فبالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بمهام عديدة علي مدار العام كالتدريس ، الإشراف علي مذكرات التخرج أو التدريبات الميدانية ، الاجتماعات البيداغوجية و الإدارية المشاركة في تحضير الامتحانات وتصحيحها ... الخ .
و نجد الأستاذ الجامعي أيضا رجل إداري ، فتوكل له مهمة إدارة مؤسسات التعليم العالي والجامعي ، فنجدته رئيسا للقسم ، أو عميدا للكلية أو عميدا للجامعة ، ويشترك أن يكون من ذوو الرتب العالية ، وقد تغلب علي العامل بالتدريس الوظيفة الإدارية و لكنه يظل رسميا عاملا بالتدريس .
و على العموم يحظى الأستاذ الجامعي إضافة لما سبق بالعديد من المزايا نذكر منها علي سبيل المثال :

- انه يحظى بمكانة اجتماعية عالية في مجتمعه .
 - يتمتع بالحرية الأكاديمية بالنسبة لما يقوم بتدريسه .
 - يتعامل أستاذ الجامعة مع طالب ناضج فكريا وعقليا ، وتوجد العديد من القوانين واللوائح التي تحدد وتنظم العلاقة بينهما، بعكس المدرس في التعليم قبل الجامعي .
 - تتاح لأساتذة الجامعة فرص عديدة يستطيعون من خلالها تحسين مستواهم الاقتصادي و الاجتماعي كالإعارة إلى الخارج ، أو العمل كاستشاريين في بعض الهيئات الحكومية والخاصة ، تأليف الكتب والمراجع الجامعية وغيرها (39)
و نظرا لهذه الامتيازات و غيرها فان ذلك كان سببا في ارتفاع و تطور هيئة التدريس في بلادنا ، وهي نتيجة طبيعية للتطور الكلي الهائل في إعداد الطلبة ، إلا أن ذلك وازاه نسبة ضعيفة لفئة الأساتذة من ذوي التأهيل العالي المطلوب للإشراف و علي مستوى ما بعد التدرج أي درجة أستاذ و أستاذ محاضر .
- و هو ما يبينه الجدولين رقم (7) و (8) علي التوالي :

جدول رقم (7) : يوضح تطور هيئة التدريس (1962 - 1996)

السنة الجامعية	العدد الإجمالي	عدد الإناث
1963 - 62	298	10
1970 - 69	842	-
1975 - 74	4041	-
1980 - 79	6207	-
1985 - 84	10560	-
1990 - 89	14536	2244
1995 - 94	14593	2833
1996 - 95	14427	3338

جدول (8) : توزيع هيئة التدريس حسب الدرجة العملية (96/95)

الدرجة العلمية	العدد الإجمالي	%
أستاذ كرسي	666	4.6
أستاذ محاضر	959	6.6
أستاذ مساعد مكلف بالدروس	5205	36.1
أستاذ مساعد	5040	34.9
مساعد	2557	17.7
المجموع	14217	100

المصدر : محمود بوسنة ، مرجع سابق (بالتصرف).

- الواقع الحالي للتكوين البيداغوجي للأستاذ :

ليس هناك حاليا بيداغوجيا جامعية عالمية ، و لا نموذج محدد، لكن هناك تجارب خاصة بكل دولة و بكل تخصص علمي ، و في نظامنا الجامعي لا يوجد تكوين بيداغوجي معمم على كل التخصصات في التعليم العالي ، بل هناك تجارب بيداغوجية متعددة في الجامعات الجزائرية ، وبما أن الأستاذ الجامعي هو الفاعل في العملية ككل فإن تسليط الضوء على وضعيته من الأهمية بمكان ، على ذلك يساهم في ترقية مكانة هذا الأخير و يضعنا أمام مواطن الخلل في تكوين هذا الأخير من أجل تلافيها و تجاوزها ، و نوجزها في النقاط التالية :⁽⁴⁰⁾

- يوجه الأساتذة عدة ضغوطات موضوعية كالإعداد المتزايدة للطلبة ، و أخرى ذاتية ، كصعوبة إعادة النظر في مسارهم التدريسي كغياب التحفيز البيداغوجي ، و هي مشكلات سلبية تؤثر سلبا على مردودية الأستاذ .
 - غياب مناخ بحثي بيداغوجي يدفع الأستاذ إلى القيام بالنقد الذاتي التغذية الراجعة الموضوعية و الإيجابية لطرق التدريس التي يعتمدها .
 - غياب التشاور و التنسيق بين مختلف هيئات التدريس من جهة و غياب الحوار بين هذه الهيئات و الطلبة من جهة ثانية، جعل مناقشاتهم – التي نادرة ما تكون – لا ترتقي إلى مستوى تبادل الأفكار و الآراء .
 - الالتزام بالوظيفة الإدارية للجان البيداغوجية ، غالبا ما يحد من تطوير أفكار جديدة حول الترقية البيداغوجية ، إضافة إلى انه أحيانا يسجل اضطراب بين الوظيفة الإدارية و الوظيفة البيداغوجية لهذه اللجان ، الذي يظهر في شكل مظاهر بيروقراطية في عمل الهيئات المكلفة نظريا بترقية البيداغوجيا .
 - النشاطات المقامة من اجل التكوين البيداغوجي في الجامعات الجزائرية ، عبارة عن تجارب ذاتية ، غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج و الاكتساب الفعلي للبيداغوجيا من اجل التدريس .
- إن وضعية كهذه و أجواء يسودها الاضطراب التي يعمل بها الأستاذ الجامعي يجعلنا لا نحمله كامل المسؤولية في تدني مستوى خريجي الجامعة الجزائرية ، كونه يعمل في مناخ يحد من عطائه و إبداعاته من جهة ، و يعقد من عملية التواصل بينه و بين طلابه.
- و لتجاوز هذه العقبات و ترقية البيداغوجيا في الجامعة الجزائرية، إن هناك جملة من الاقتراحات أهمها :
- إعادة تفعيل اللجان البيداغوجية و سد الثغرات الموجودة في مهامها لوضع مناهج فعالة للتكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد ، و تجديد محتويات و مناهج التدريس .
 - على مستوى المؤسسات ، إنشاء هيئات و نظم للتنشيط البيداغوجي و التكوين و البحث ، مزودة بوسائل مادية و بشرية ملائمة ، تكون مهمتها ضمان تكوين بيداغوجي جيد للأساتذة .
 - تكوين المكونين ، حيث ينبغي أولا أن نعلم الأستاذ كيفية الإدارة العملية للقسم ، و أيضا تحسين العلاقة بين الأستاذ و الطالب ، لأنها حجر أساس في العملية التعليمية من خلال التنسيق بين مجموعات الأساتذة فيها بينهم ، و بين الأساتذة و الطلبة من جهة أخرى ، من اجل تكامل الجهود للوصول إلى بيداغوجيا سليمة عمليا في التدريس.
 - توفير مناخ فكري مناسب للبحوث البيداغوجية من شأنه مساعدة الأستاذ على القيام بالنقد الذاتي الموضوعي لطرق تدريسه ، و التخلص من سلبيته تجاه المشكلات البيداغوجية التي تواجهه.

• توسيع نطاق عمل الأستاذ من خلال إقامة دورات للتكوين البيداغوجي ، ورئاسة اللجان البيداغوجية، وتقديم محاضرات حول البيداغوجيا، وعدم الإكتفاء فقط بساعات التدريس.

وعليه فإن ترقية البيداغوجيا في الجامعة تعني ترقية الظروف المناسبة للدراسات في العملية التدريسية ، و الأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع ، فالقيام بفحص بيداغوجي شامل لمؤسساتنا الجامعية ضروري قبل أية عملية إصلاح.

و تجدر الإشارة في هذا المقام ، أن الجامعات تختلف في الأهمية النسبية التي تعطى للتدريس عند تقييم الأستاذ الجامعي ، فبعضها يجعل من بحوث الأستاذ أساسا في ذلك ، و البعض الآخر يعتزم التدريس بجانب البحث وخدمة المجتمع و اعتباره أساسا في تقييم الأستاذ لأغراض الترقية و التثبيت وكذا تزويد الأستاذ بمعلومات و تغذية راجعة متعلقة بتدريسه .⁽⁴¹⁾

و من اجل أداء كل هذه المهام علي الأستاذ أن يتمتع بصحة نفسية ومسؤولية أخلاقية ، تجعله يرقى عن كل الصراعات في وقت قد تداخلت فيه مفاهيم الحرية الشخصية بمفاهيم الحرية الأكاديمية ، عليه أن يعمل دائما في إطار القيم النبيلة و السامية التي تجعل منه القدوة و النموذج الأمثل لطلابه .

2- الطلاب :

الطالب الجامعي هو " شخص سمح له مستواه العلمي بالانتقال من المرحلة الثانوية بشقيها العام والتقني إلى الجامعة ، و فقا لتخصص يخول له الحصول علي الشهادة ، إذ ان للطالب الحق في اختيار التخصص الذي يتلاءم و ذوقه و يتماشى وميله ⁽⁴²⁾ ، إذ يعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية و الفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي ، ويمثل عدديا الفئة الغالبة في المؤسسة الجامعية.

فمن خلال التكوين الجامعي الذي يتلقاه خلال سنوات دراسته في الجامعة يتمكن هذا الأخير من تطوير قدراته و استعداداته الشخصية ، وتنمية مهاراته بهدف التحصن بالمعرفة اللازمة في حياته العملية اللاحقة لحياته الجامعية .

و لعل أفضل السبل التعليمية التي توفر له ذلك هو أن يكون محور العملية التدريسية ، فيتيح له الفرصة لاكتشاف المعرفة بنفسها عن طريق قيامه بأنشطة ذاتية موجهة في المواقف التعليمية .

إلا إن الطلاب أحيانا يتعرضون للفشل في دراستهم أو عدم القدرة على التكيف مع الجو الجامعي الجديد ، وذلك لعدة أسباب أهمها:

• غياب التوعية التربوية حول أجواء و ظروف الدراسة الجامعية في المراحل السابقة لها.

• ضعف الجانب الإعلامي والتوجيهي في مسهل السنة الجامعية حول الفروع المتاحة للطلاب . واختصاصات التي يمكن إن يسجل بها .

لتجاوز هذه العقبات وجب المنظومة التعليمية لمختلف مراحلها وعلى رأسها الجامعة أن تعمل بطريقة ديناميكية مرنة، بحيث لا يحدث إصلاح أو تغير في مرحلة إلا يرافقها

إصلاح في كافة المراحل الأخرى، كما يجب احترام شخصية الطالب واختياره لتخصصه الذي يرغب في دراسته، فهو في مرحلة عمرية تجعل من الاختبار جزء من شخصيته و ميزة تجعله مسؤولا في المراحل اللاحقة.

3- الهيكل الإداري و التنظيمي :

الجامعة هي تنظيم اجتماعي يسري عليها ما يسري علي التنظيمات الاجتماعية الأخرى في المجتمع ، لذا فان تنظيما وهيكلنا تحدد من خلاله المواقع التنظيمية الرئيسية داخلها و تحدد لشاغلها مهامهم و اختصاصاتهم و ترسم لهم علاقاتهم مع الآخرين . فالهيكل التنظيمي لأي مؤسسة هو مجموعة القواعد و الأجهزة التي يتم بواسطتها تحقيق أهداف التنظيم ، ويمكن اعتبار الجامعة إحدى هذه التنظيمات المعقدة نسبيا و ذات ثقافة تنظيمية و أسلوب إداري خاصين لهما آثار علي فعالية تسييرها ⁽⁴³⁾ ، ففي إطار هذا الهيكل الإداري و التنظيمي يتحدد المهام والوظائف المنوطة بكل فرد في هذه المؤسسة من أبسط الفرد إلى قمة هرم الهيكل العام (طلبة ، أساتذة ، عمال ، إداريين ، ...) و أي اختلال أو غموض في هذه المهام أو التقاعس و الحياد عنها من طرفهم ، فان ذلك ينعكس علي سير العملية التكوينية ككل ، ويعتبر نجاح المؤسسة الجامعية و العملية التكوينية بها مرهون بوجود إطارات إدارية متخصصة و هيكل تنظيمي مرن و أفراد واعية ، بدون الإخلال بالوحدة العضوية بين الجهازين الإداري و التعليمي ، اللذان يساهمان معا في تحسين المردود و رفع الإنتاجية في المؤسسة الجامعية ، للمؤسسات المجتمعة . ففي الدول الحديثة تسعى الجامعة لدعم جهازها التنظيمي بإداريين يتميزون بالخصائص التالية :

- الإلمام بشؤون التسيير و المعرفة بطبيعة العمل في المعاهد و الكليات خاصة ما تعلق بالجوانب المالية و التنظيمية .
- القدرة علي معالجة المشاكل المادية التي يتعرض لها الطلاب و الأساتذة .
- تجديد الجهاز الإداري و تدريبه و إعطاءه مجالات للمبادرة .
- أن يعمل الإداريون بالتعليم العالي وفق نظام يصلهم مباشرة بالأجهزة الأخرى المشتركة في العملية التكوينية .

4- الحرية الأكاديمية في الجامعة الجزائرية:

استوقفنا كلمة الحرية الأكاديمية عندما تحدثنا عن المزايا التي يحظى بها الأستاذ الجامعي، أحد أهم أركان العملية التكوينية ، و لما وجدناها شرطا ضروريا حتى تعمل هذه المؤسسة الجامعية في أحسن الظروف و في أجواء تسمح بالإبداع و إبداء الرأي و طرح الأفكار بكل حرية و بعيدا عن الضغوطات سواء الداخلية منها أو الخارجية . و بالإضافة إلى المهام الإدارية و التدريسية للأستاذ الجامعي، فهو بالدرجة الأولى باحث، لأنه حسب " جاسبرز " الوحيد الذي له صلاحيات اختيار الموضوع وكيفية العمل فيه ، فالحرية الأكاديمية تجسد استقلالية المؤسسة على مستوى الأشخاص ⁽⁴⁴⁾.

فماذا عن الحرية الأكاديمية التي يتمتع بها الأستاذ الجامعي الجزائري ؟

لقد اهتمت اليونسكو بأهمية توفير الشروط الضرورية للأستاذ الجامعي ليلعب الدور المنوط به في تنمية المجتمع، لكن رغم هذا الاهتمام مازلنا نسجل بعض الصعوبات التي تقف في وجه تحقيق هذه الحرية في الكثير من الدول العربية، و الجزائر هي الأخرى لازالت تعرف العديد من العراقيل المرتبطة بالظروف المهنية الجامعية ، فهؤلاء الأساتذة لا يمكنهم إظهار إمكانياتهم إلا إذا تمتعوا بالحرية الأكاديمية.

ففي الجزائر، من الناحية التشريعية فإن الحقوق و الواجبات المتعلقة بالجامعة تدرج في الإطار الخاص للعمال المشاركين في هيئة التدريس و التعليم العالي ، و المتمثلة في المرسوم رقم 122/89 الصادرة في 18 جويلية 1989 ، أن " الجامعة كأى مؤسسة عمومية أخرى ، فإن التشريعات تحدد الحقوق التالية : الجور ، العطل ، التقاعد، الإضراب و غيرها"، لكن القانون لم يشر ولا مرة إلى الحرية الأكاديمية في بلادنا كما أن القانون التوجيهي للتعليم العالي الصادر في افريل 1999 يعرف الجامعة على إنها مؤسسة عمومية ذات طابع علمي و ثقافي و مهني تتمتع بالاستقلالية الإدارية و المالية التي تكرر الحرية الأكاديمية ، لكن لم تتبع هذا القانون أي مراسيم تنفيذية لتطبيقه .⁽⁴⁵⁾

وفي دراسة ميدانية أجرتها " الكاهينة حماش " بجامعة الجزائر معتمدة على مؤشرات الحرية الأكاديمية التي وضعتها اليونسكو وجدت النتائج التالية :

بخصوص حرية التدريس ، فحسب التوصية رقم 28 لليونسكو " فإن أستاذ التعليم العالي لديه الحق في التدريس دون أي تدخل مادام يحترم المبادئ المهنية المعروفة و أيضا يحترم مسؤوليته و المستوى الفكري مع احترام المعايير و مناهج التدريس ، فأى أستاذ جامعي لا يجب إرغامه على إعطاء معلومات تتعارض مع معارفه أو تصطدم مع تفكيره ، أو تدريس مواد و برامج تتعارض مع الثوابت الوطنية و العالمية ، خاصة في مجال حقوق الإنسان ، كما أن له الحق في إعداد برامج التدريس"⁽⁴⁶⁾ ، و في الدراسة الميدانية توصلت إلى أن حرية التدريس الممنوحة للأستاذ الجامعي الجزائري تتركز في مجال اختيار البرامج التدرسية ذلك ان هذه البرامج تكون متعلقة بالتخصص الأكاديمي للدراسات ما بعد التدرج ، و ذلك من خلال اللجان البيداغوجية ، رغم أن هناك شبه إجماع حول تراجع دور هذه الأخيرة ، ثم يأتي اختيار المواضيع المرتبطة بكل مقياس ، لكن ليس لهم الحرية في إعطاء المعاملات لكل مقياس او عدد الطلبة داخل القسم .

و بخصوص حرية إجراء البحوث و نشر النتائج البحثية : فتبعا لتوصية اليونسكو رقم 29 فإنه " من حق الأستاذ الجامعي القيام ببحوث علمية دون أي ضغوط بما أنها تتلاءم مع احترام القواعد المهنية و المبادئ العلمية الوطنية العالمية المعروفة فكريا و علميا و أخلاقيا في ممارسة هذه البحوث ، كما أن لهم الحق في نشر خلاصات و نتائج التي قاموا بها أو شاركوا في إعدادها ."⁽⁴⁷⁾

و عند إسقاط هذه الحقوق على الأستاذ الجامعي فإننا نجده يواجه العديد من الصعوبات في نشر بحوثه و مقالاته ، فحسب الدراسة الميدانية دائما فإن هذا الأخير قد مورست عليه رقابة سياسية خاصة في مرحلة التوجيه المخطط ، ورغم الحرية الممنوحة له حاليا ، إلا انه يواجه صعوبات من نوع آخر و منها الحرية الاقتصادية لدور النشر

وطابعها التجاري و تنوع الآراء و الأفكار و الأيديولوجيات التي تتبعها الجرائد و المجالات المختلفة .

أما عن حريات النشاطات خارج الجامعة فتبعاً لتوصية اليونسكو رقم 30 فإنه " يحق للأستاذ الجامعي أن يقوم بأنشطة مهنية خارج الجامعة خاصة إذا كانت هذه الأنشطة تساهم في ترقية مهاراته المهنية أو تطبيق معارفه لحل مشكلات المجتمع ، بشرط أن لا تؤثر على واجباته اتجاه المؤسسة التي ينتمي إليها ، و أيضاً لا تتنافى مع قوانينها قواعدا أو المبادئ و القوانين الوطنية.⁽⁴⁸⁾

و عن الأسباب التي تدفع الأستاذ الجامعي الجزائري إلى النشاط خارج الجامعة فكان في مقدمتها عدم كفاية طريقة معالجة المواضيع المطروحة ، إضافة إلى الصعوبات المادية التي يعانيها هذا الأخير كالحصول على سكن و تلبية حاجاته الأسرية ثم يأتي عامل زيادة الخبرة بحيث يلجأ الأساتذة الجامعيون إلى العمل في مخابر البحث و مكاتب الدراسات لتحسين مستواهم الفكري.

و في الأخير نستنتج أنه رغم الإشارة إلى الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي في القانون التوجيهي للتعليم العالي الصادر في أبريل 1999 ، الذي لم يتبعه قوانين مكملة لتنفيذه و رغم الحرية الممنوحة له في اختيار البرامج الدراسية و اختيار المواضيع المتعلقة بمقياسه ، إلا أنه لا زال يعاني من صعوبات كثيرة خاصة ما يخص نشر أبحاثه و نتائجها بسبب الظروف الاقتصادية لدور النشر، كما أن للصعوبات المادية التأثير على مردوده و عطائه العلمي والإبداعي

رابعاً : العلاقة بين الجامعة و المؤسسة و سوق العمل

إن العلاقة بين الجامعة و المؤسسة في الجزائر لا تبعث للتفاؤل ، كونها تعرف إنفصالا جعل كلا منها يعمل بمعزل عن الآخر مع فقدان حلقات الوصل و الاتصال بينهما إلا في نقاط متفرقة ، و كان لهذه الوضعية نتائج سيئة سواءا على الجامعة أو المؤسسة ، مما يؤثر سلبا على النظام الاقتصادي للبلاد من خلال مظاهر البطالة بين حملة الشهادات الجامعية ، و نقص التشغيل و بطء تطور سوق العمل ... الخ .

في الوقت الذي يشهد العالم حاليا تشجيعا مستمرا للعلاقات و الروابط بين الجامعة و سوق العمل ، فتطوير تقنيات جديدة كتكنولوجيات الإعلام و الاتصال أحدث تغيرات مهمة على سوق العمل ، إضافة إلى استحداث مناصب عمل لم تكن مألوفة من قبل ، فإن العالم اليوم يشدد على أهمية تطوير التعليم العالي ليتماشى مع الحاجيات المتزايدة للتنمية الاقتصادية و الاجتماعية الحالية للمجتمع الدولي ككل ، كما أن تطوير تكنولوجيات جديدة يفرض على المؤسسات الجامعية التفكير في تطوير علاقات جديدة بين الأساتذة و الطلبة من خلال إستعمال أدوات ديداكتيكية و دراسة تأثير هذه الأدوات على التدريس و إكتساب للمعارف .

و في هذا المجال استخلص " كارلوس برنهايم " CARLOS .T. BERNHEIM ، عضو المجلس التنفيذي لليونسكو 1991 أن " المتطلبات التي تنتج عن الثورة العلمية و التكنولوجية لها تأثير على النظم و الهياكل الجامعية و تطرح ضرورة التعاون بين التخصصات لتتجاوب مع طبيعة المعرفة المعاصرة ، كما أن أزمة الجامعة متعددة المظاهر و تتطلب مراجعة ثورية (راديكالية) لأهدافها و مهامها و إستراتيجياتها و هياكلها و أيضا طرقها في العمل " .⁽⁴⁹⁾

و من جهة أخرى فإن التعليم العالي حاليا يواجه ضغوطا جديدة ، ليهتم بوظيفته الاقتصادية و الاجتماعية ، و خاصة التوفيق بين وظيفة تأهيل الطلبة و إعدادهم للعمل و أعدادهم المتزايدة . لذلك فإن التعامل مع هذه المستجدات و الضغوطات يستوجب التفكير في إستراتيجيات جديدة تأخذ بعين الاعتبار الإعداد النوعي و الاحتواء العددي للطلبة على حد سواء .

إذ يعتبر التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي جزء من التخطيط للتعليم العالي والبحث العلمي، و يتناول التخطيط الاستراتيجي الجامعي إعداد تقديرات للاحتياجات

لجانب العرض و الطلب من التخصصات المختلفة لخدمة التنمية , فلقد أدى التوسع في التعليم إلى زيادة الخلل في القوى العاملة واضطراب سوق العمل وتأرجحه بين الزيادة والنقصان ومستويات عدة فترتب على ذلك بطالة بين صفوف المتعلمين و استخدام المؤهلات العليا في وظائف كتابية بسيطة.⁽⁵⁰⁾

و لا نزع في هذا المقام أن التخطيط الاستراتيجي بديل عن خطط التشغيل المختلفة و لكنه المظلة الأساسية لخطط تدوير عجلة التعليم الجامعي و البحث العلمي , إذ من الضروري أن يبدأ بفلسفة واضحة و رسالة محددة المعالم و رؤية دقيقة , كما يجب أن يركز على تعظيم قيمة التعليم , فقد أدركت دول العالم المتقدم أهمية ذلك و اعتبرت قطاع التعليم قطاعا منتجا , لان معظم التكنولوجيات الجديدة و كذا التقنيات الحديثة مخترعوها من مخرجات التعليم , و على اعتبار انهم أناس مهرة قادرين فكريا و عقليا على إستيعابها فهي تعتمد في سبيل تحقيق ذلك تكوين طلبة و باحثين قادرين على القيام بهذه المهمة و هذا عن طريق الاستثمار في التعليم , و هي بذلك تعتمد على الإنسان كوحدة أساسية لأحداث التقدم.

وعليه فان مجتمعاتنا مطالبة اكثر من أي وقت مضى بإعادة النظر في بناء انساننا حيث يكون قادرا على التلاؤم و مستجدا للقرن الحادي و العشرين , " إنسان لديه قيم واتجاهات ومعارف ومهارات , ليس بالضرورة مختلفة عما هو مألوف لديه , إلا أنها أكثر جرأة وعصرنة" ⁽⁵¹⁾.

إن التخطيط الاستراتيجي الناجح هو ذلك الذي يأخذ بعين الاعتبار أهمية الاستثمار في التعليم , فالفرد الذي يمضي حوالي 20 سنة وتنفق عليه الدولة الملايين , فهي بالمقابل تنتظر منه أن يكون فردا فاعلا ومنتجا , إلا أن الأشكال الذي يواجه إدارتنا بعد قضائهم هذه المدة التي منها شوط كبير بين أسوار الحرم الجامعي _ هو تغليب التعليم الأكاديمي النظري على حساب التعليم العملي , في الوقت الذي كان الطبيعي هو الموازنة بين الجانبين.

لذلك فان أي جهد تعليمي لا يحقق القدر المناسب في تطوير المعارف والمعلومات والقدرات يعتبر استثمارا ضائعا , إذ يجب التركيز على التعليم الإنتاجي وعلى تنمية المهارات والقدرات والمعلومات المسيرة للتطورات الحاصلة على الساحة العالمية , كمهارات المعلوماتية والمعرفة , المهارات الإدارية والتنظيمية , مهارات التعامل مع الغير , مهارات التسويق والمعاملات الاقتصادية , مهارات الابتكار والتطوير , تكنولوجيا , المعلومات والآلات والمواد والإدارة.⁽⁵²⁾

إذن لا يركز التخطيط الاستراتيجي بالجامعات على مجرد منح الشهادات العلمية فقط وإعطاء التقديرات , ولكن العبرة ببناء الإنسان يحمل المعارف والمهارات تمكنه من التعامل مع كل الظروف والمتغيرات وبالتالي رفع مستوى أدائه , خاصة في ظل الاحتياجات المتجددة والمتطورة التي تملئها الوظائف سواء المتاحة منها أو المستحدثة في سوق العمل.

كما أن هناك إجراءات عملية يجب أن توازي هذا التخطيط الإستراتيجي للتعليم الجامعي و هي : ⁽⁵³⁾

- تعزيز مساهمة القطاعات المهنية في إعداد برامج قطاع التكوين العالي ، من خلال ترقية الحوار مع مجموع الشركاء الاجتماعيين لإدماج و تفعيل الممارسة العملية .
- تكييف إطار تشريعي و التنظيم الحالي لخلق محيط يشجع المشاركة المتزايدة للمؤسسة من أجل تطوير العمل عبر الممارسة سواءا للتكوين الأصلي أو التكوين المتواصل.
- أخذ التكوين الدائم بعين الاعتبار و إدماجه كعنصر مهم في سوق العمل ، الذي ينبغي أن يوازيه تعزيز في إمكانيات التكوين و تطوير التعليم عن بعد.

الهوامش

- 1- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رقم 83-544، المؤرخ في 24 سبتمبر 1983.
- 2- دليو فضيل و آخرون، " الجامعة الجزائرية تنظيمها و هيكلتها"، مجلة الباحث، العدد الأول، جامعة قسنطينة، جوان 1995، ص 228
- 3- محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص 187.
- 4- العقبي حبة، " الجامعة الجزائرية و التنمية"، حوليات جامعة الجزائر، عدد 01، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987/86، ص 127.
- 5- عبد الله الركيبي، " التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،" حوليات جامعة الجزائر، العدد الأول، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1987/86، ص ص (155-156).
- 6- صيد الطيب، الممارسة" السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية واقعها و تمثلاتها لدأساتذة علم الاجتماع" (دراسة ميدانية بجامعة عنابة)، (أطروحة مقدمة نيل درجة الماجستير في علم اجتماع التنمية،معهد علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة 1999/98)، ص ص (50-51).
- 7- عبد الله الركيبي، مرجع سابق، ص 156.
- 8- صيد الطيب، مرجع سابق، ص 51.
- 9- صالح فيلالي، " ملاحظات حول سياسات ديمقراطية التعليم، البحث العلمي و الجزارة"، مداخلة في الملتقى الوطني الأول حول الجامعة و التنمية الواقع و الآفاق)، جامعة منتوري، قسنطينة (12-13 ماي 2002)، ص 4.
- 10- المرجع السابق، ص 9.
- 11- المرجع السابق، ص 10.
- 12 -Boukhobza,M'hamed, **ruptures et transformations en Algerie** ,O.P.V, volume1, Alger, 1989, p 58.
- 13- الدليل الإقتصادي و الإجتماعي، المؤسسة الوطنية للإشهار، الجزائر، 1989، ص 262.
- 14- كلو مهدي، مرجع سابق ، ص 121، نقلا عن :
- Necib radjem, **industrialisation et système éducation Algérien**, O.P.U, Alger, 1986, P58.
- 15- فضيل دليو و آخرون، مرجع سابق، نقلا عن :

- Coulon.A, **ou va l'université algérienne, revu l'homme et société**, édition entropos, paris, 1976, P215.
- 16- MARTENS.J.C, **le model Algérien de développement**, S.N.E.D , Alger, 1973, P217
- 17- عبد الله الركبي، مرجع سابق، ص 161.
- 18- محمود بوسنة، مرجع سابق، ص 12 .
- 19- المرجع السابق، ص 13.
- 20- République Algérienne Démocratique et Populaire : dossier reformes des enseignement supérieures, ANNABA, janvier 2001, P7.
- (*)- الملتقى الوطني الأول، " تسيير الموارد البشرية في حالة أزمة "، تنظيم معهد علم النفس، عنابة (2-3 جوان، 2004).
- 21- Bouzid Nabil , " L'interface enseignement supérieur / monde du travail en Algérie: de quoi s'agit - il " , Les cahiers du CREAD,N° 59-60- 1^{er} & 2^{ème} trimestres , Alger ,2002 , PP (187-188).
- 22- على مهدي كاظم، " اختبارات التحصيل الجامعية و متغيرات العصر "، المجلة العربية للتربية، المجلد العشرون، العدد الثاني، مطبعة المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، ديسمبر 2000، ص 193.
- 23- محمود حسان سعد، **التربية بين النظرية و التطبيق**، دار الفكر، الأردن، 2000، ص ص (114-115)
- 24- محمود شارف سرير و نورالدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، الطبعة 2، (ب. دار نشر)، (ب. بلد)، 1995، ص 15.
- 25- المرجع السابق، ص 21.
- 26- عمر التير الشيباني، **التربية و تنمية المجتمع العربي**، الدار العربية للكتاب، تونس/ليبيا، 1985، ص 97.
- 27- لحسن بوعبدالله، مرجع سابق، ص 36.
- 28- روث بيرد و جيمس هارتلي، **التعليم و التعلم في الجامعات و المعاهد العليا**، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، جامعة الملك عبد العزيز مركز النشر العلمي، جدة، 1992، ص 171.
- 29- المرجع السابق، ص 179.
- (**)- نتيجة توصلت لها دراسة السابقة الثانية، صالح بوشارب مريم، **التكوين الجامعي بين الواقع والأهداف**.
- 30- لحسن بوعبدالله، مرجع سابق، ص 40.
- 31- المرجع السابق، ص ص (41، 42)
- (***)- لمزيد من التفصيل أنظر، محمد محمود الحلية، طرق التدريس و إستراتيجياته، الطبعة 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2002.
- 32- فوزي طه إبراهيم و رجب أحمد الكلزة، **المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية**، 2000، ص 138.
- 33- بنيامين بلوم و آخرون، **تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي و آخرون، الطبعة 3، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر، 2001، ص 37.
- 34- فوزي طه إبراهيم و رجب أحمد الكلزة، مرجع سابق، ص ص (148-150).

- 35- أحمد حسين القاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، الطبعة 4، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص210.
- 36- سعيد برغل، " تقويم العملية التكوينية بالجامعة (دراسة ميدانية ببعض معاهد المركز الجامعي بمستغانم، أعمال ندوة (الجامعة اليوم))، تنسيق جمال غريد، منشورات CRASC (الجزائر، ماي 1998، ص 77.
- 37- محمد العربي ولد خليفة، مرجع سابق، ص 197.
- 38- فضيل دليو و آخرون، **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، جامعة منتوري، قسنطينة، 2001، ص 91.
- 39- مجدي عزيز إبراهيم، **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص (80-81)
- 40- Houcin BENAÏSSA , " La formation Pédagogique des enseignements a l'université : Analyse critique et Suggestions", Les cahiers du CREAD, N° 59-60-1^{er} & 2^{ème} trimestres , Alger ,2002 , P 136
- 41- حسن شحاتة، مرجع سابق، ص ص (20-21).
- 42- رياض قاسم، " مسؤولية المجتمع العلمي العربي، منظور الجامعة العصرية "، المستقبل العربي، عدد 193، مارس 1995، ص 85.
- 43- فضيل دليو و آخرون، **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية**، مرجع سابق، ص ص (80-81).
- 44- المرجع السابق ، ص 93.
- 45- El- Kahina HAMMACHE, " les libertés Académiques dans L'enseignement Supérieur Algérien", Les cahiers du CREAD, N° 62-63-4^{ème} trimestre 2002 & 1^{er} trimestre 2003, Alger , P 181.
- (46)- Idid , PP (184-185)
- (47) - Idid , P 187
- (48)- Idid , P 189
- (49)- Bouzide Nabil , Opcit, P 186
- 50- فاروق شوقي البوهي، **التخطيط التعليمي**، دار قباء، القاهرة، 2001، ص 62.
- 51- هاني عبد الرحمان و صالح الطويل، **الإدارة التعليمية (المفاهيم و الآفاق)**، دار وائل، عمان، 1999، ص 402.
- 52- فريد النجار، **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**، الطبعة 2، إيتراك، القاهرة، 2002، ص ص (63-64).
- 53- <http://www.cnac-dz/index/espace.com/cnac/Act/Num19-ara/p11.htm>

فهرست الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح المقارنة بين الهيكلية الحالية للتعليم العالي و الهيكلية المقترحة LMD	
	يوضح العلاقة بين عناصر التكوين الجامعي	
	يوضح العلاقة بين إستخدامات المعلومات و تحليل الوظائف	
02	يوضح مصادر إستقطاب الموارد البشرية	
03	يوضح سلسلة المهارات و المعارف في المؤسسة	
04	يوضح العوامل التي تساعد الموظف على الأداء الوظيفي الجيد	
	يوضح العلاقة بين مدة التربص و كفايتها	
05	يوضح مصادر الحصول على تعويض النقائص في القدرات المهنية	
06		
07		
08		